



---

# **Universidad de Valladolid**

**Facultad de Educación y Trabajo Social**

**Departamento de Didáctica de la Expresión Musical,  
Plástica y Corporal**

**TESIS DOCTORAL:**

**Educación artística y patrimonial para la  
percepción, comprensión y reflexión del  
colectivo sordo en el ámbito museal.  
Estudio de casos evaluativo.**

Presentada por Dña. Sara Pérez López para optar  
al grado de  
Doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:  
Dra. Olaia Fontal Merillas  
Dr. Carlos Moriyón Mojica







A todas las luces que han iluminado  
e iluminan mi camino.



## Agradecimientos.

La conclusión de este trabajo no habría sido posible sin la colaboración, desde diferentes posicionamientos, de personas a quienes tengo la necesidad de dejar por escrito mi más sincero agradecimiento.

En especial a mis directores, Olaia Fontal y Carlos Moriyón, quienes, desde su generosidad intelectual, han apoyado en todo momento la incursión en un trabajo complejo, arduo y en ocasiones frustrante. Gracias a su impulso, saber hacer, y profesionalidad, he logrado seguir el norte que marcaba su brújula.

A mis compañeras, Sofía, Carmen, Silvia, siempre animándome, impulsándome cuando decaía, aportando valoraciones constructivas, y haciéndome pensar y repensar mis argumentaciones.

A la gente del CNLSE, y en especial a M<sup>a</sup> Luz, su directora, por abrirme las puertas de su institución y aportar cuanto estaba en su mano.

Por supuesto a todas las personas que, generosamente se han prestado a participar en esta investigación: M<sup>a</sup> Ángeles, Marga, Eva, del museo Nacional de Escultura; Encarna, de la Red Provincial de museos de Lugo; Luciana, del Museo del Prado; Santiago del Reina Sofía; Verónica de la Fundación Orange.

A mis amigos, pacientes sufridores de mis enclaustramientos, siempre aportando ánimos y energía positiva.

Y por supuesto a mi familia, Juan, M<sup>a</sup> Carmen, Jose, por soportarme, impulsarme y darme fuerzas cuando ya no quedaban. Sin vosotros no hubiese podido.

Este trabajo no es más que parte de lo que soy, y soy en parte gracias a todos ellos, por lo que estas páginas, en cierta manera, devuelven a cada uno algo que les pertenece y les corresponde.







# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.</b>	<b>29</b>
1.    Justificación de la continuidad del trabajo de investigación tutelado.	<b>31</b>
2.    Definición del problema y enfoque de investigación	<b>44</b>
3.    Resumen de los capítulos	<b>48</b>
<b>Capítulo I.    LA EDUCACIÓN EN LA MUSEOLOGÍA</b>	<b>53</b>
I.1    Museología y educación. Dos conceptos destinados a encontrarse	<b>56</b>
I.1.1    Educación en los museos españoles. Historia de una lucha por servir a la sociedad	<b>59</b>
I.1.2    Franquismo y educación museal en la Europa de la nueva museología	<b>62</b>
I.1.3    Democracia y democratización de los museos españoles	<b>68</b>
I.2    Nueva etapa, nuevas perspectivas. Capacidades diferentes y museos	<b>74</b>
I.2.1    Museos, públicos y Responsabilidad Social	<b>76</b>
I.2.2    Direcciones relacionales entre museos y públicos con necesidades especiales	<b>92</b>
<b>Capítulo II.    PERCEPCIÓN Y CONOCIMIENTO DEL ARTE EN EL COLECTIVO SORDO</b>	<b>99</b>
II.1    La percepción en el conocimiento y conocimiento en la percepción	<b>102</b>

II.1.1	Recepción de la información	<b>106</b>
II.1.2	Transformación de la información	<b>111</b>
II.1.3	Asociación, clasificación	<b>114</b>
II.1.4	Generación de ideas	<b>119</b>
II.1.5	Emoción	<b>120</b>
II.1.6	Conducta	<b>122</b>
II.2	Elaboración del conocimiento. Sobre la disminución experiencial y sus consecuencias cognitivas	<b>123</b>
II.2.1	Experiencia e inteligencia	<b>129</b>
II.2.2	Desarrollo cognitivo y sordera	<b>139</b>
II.2.3	Procesamiento de la información y creación de conceptos. Procesos cognitivos	<b>142</b>
II.3	Influencias del lenguaje en los procesos de percepción y pensamiento	<b>162</b>
II.3.1	Lenguaje y cerebro. Implicaciones cognitivas en personas sordas	<b>163</b>
<b>Capítulo III.</b>	<b>LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DE PERSONAS SORDAS EN MUSEOS: LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL COMO ENFOQUE INCLUSIVO</b>	<b>179</b>
III.1	Educación para el sujeto sordo	<b>184</b>
III.1.1	Antecedentes de la educación de los sordos en España	<b>184</b>
III.1.2	Procesos de enseñanza para sordos transferibles de la educación formal a la no formal	<b>194</b>
III.2	Claves para la comunicación con personas con	<b>208</b>

	problemas de audición	
III.3	El Arte como instrumento clave para el trabajo con el colectivo sordo	214
III.4	Educación Patrimonial como enfoque	223
III.4.1	Punctum y studium del Patrimonio. Potencial patrimonio y educación patrimonial	224
III.4.2	Educación patrimonial e inclusión.	230
III.4.3	Del <i>potencial patrimonio</i> al patrimonio como <i>reflejo identitario</i> .	239
III.4.4	El concepto de interpatrimonios: el intercambio cultural como resumen de la inclusión social en el patrimonio. La configuración de espacios comunes entre culturas	244
III.5	Estándares educativos, claves del modelo planteado.	249
<b>Capítulo IV.</b>	<b>ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN MUSEAL CON SORDOS EN ESPAÑA.</b>	<b>259</b>
IV.1	Tesis Doctorales	262
IV.1.1	Tesis doctorales de referencia	265
IV.1.2	Tesis Doctorales relacionadas con nuestro trabajo	270
IV.1.3	Tesis doctorales en curso	286
IV.2	Grupos de trabajo y líneas de investigación	287
IV.2.1	Educación y patrimonio	287
IV.2.2	Sordera	295

IV.3	La investigación en el ámbito de los museos	<b>300</b>
IV.3.1	Un ejemplo de investigación en museos transferible a contextos formales. El Caso del VTS	<b>300</b>
IV.3.2	Investigación en educación museística y capacidades diferentes. El caso de la investigación y trabajo con el colectivo sordo.	<b>308</b>
<b>Capítulo V.</b>	<b>DESCRIPCIÓN METODOLOGICA</b>	<b>323</b>
V.1	Orientación metodológica	<b>325</b>
V.1.1	Clasificación de la investigación	<b>326</b>
V.1.2	Planteamiento del problema	<b>328</b>
V.1.3	Hipótesis	<b>329</b>
V.1.4	Variables/descriptores	<b>330</b>
V.1.5	Perspectiva metodológica	<b>332</b>
V.1.6	Fases de la investigación	<b>335</b>
V.1.7	Muestreo	<b>336</b>
V.2	Métodos y Técnicas	<b>339</b>
V.2.1	Técnicas utilizadas	<b>339</b>
V.2.2	Diseño del cuestionario	<b>340</b>
V.2.3	Recogida de datos	<b>340</b>
V.3	Diseño del instrumento de recogida de datos: Cuestionario.	<b>344</b>
V.3.1	Datos relativos al control de la muestra	<b>345</b>
V.3.2	Cuerpo de preguntas.	<b>348</b>

<b>Capítulo VI.</b>	<b>ANÁLISIS DE DATOS</b>	<b>375</b>
VI.1	Técnicas, herramientas y procesos de sistematización para el análisis de datos	<b>378</b>
VI.1.1	Estructura del análisis	<b>380</b>
VI.2	Museo Nacional de Escultura	<b>382</b>
VI.2.1	Metadatos del Museo Nacional de Escultura	<b>382</b>
VI.2.2	Datos recibidos del Museo Nacional de Escultura	<b>383</b>
VI.2.3	Análisis de los datos del Museo Nacional de Escultura	<b>390</b>
VI.3	Fundación Orange	<b>411</b>
VI.3.1	Metadatos de la Fundación Orange	<b>411</b>
VI.3.1	Datos recibidos de la Fundación Orange	<b>413</b>
VI.3.2	Análisis de datos de la Fundación Orange	<b>420</b>
VI.4	Red Museística Provincial de Lugo	<b>439</b>
VI.4.1	Metadatos de la Red Museística Provincial de Lugo	<b>439</b>
VI.4.2	Datos recibidos de la Red Museística Provincial de Lugo	<b>440</b>
VI.4.3	Análisis de los datos de la Red Museística Provincial de Lugo	<b>444</b>
VI.5	Museo Nacional del Prado	<b>467</b>
VI.5.1	Metadatos del Museo Nacional del Prado	<b>467</b>
VI.5.2	Datos recibidos del Museo Nacional del Prado	<b>467</b>

VI.5.3	Análisis de datos del Museo Nacional del Prado	<b>472</b>
VI.6	Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	<b>489</b>
VI.6.1	Metadatos del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	<b>489</b>
VI.6.2	Datos recogidos del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	<b>490</b>
VI.6.3	Análisis de datos del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	<b>495</b>
VI.7	Museo Thyssen Bornemisza	<b>513</b>
VI.7.1	Metadatos del Museo Thyssen Bornemisza	<b>513</b>
VI.7.2	Datos recogidos del Museo Thyssen Bornemisza	<b>516</b>
VI.7.3	Análisis de datos del Museo Thyssen Bornemisza	<b>522</b>
VI.8	Análisis comparativo por categorías desde la perspectiva analítica y teorizante	<b>545</b>
VI.8.1	Análisis por códigos	<b>546</b>
VI.8.2	Comparación directa a partir de estándares	<b>553</b>
<b>Capítulo VII.</b>	<b>CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN</b>	<b>567</b>
VII.1	Sordera, sentidos y educación	<b>570</b>
VII.2	Museos y sordera. Modelos teóricos y prácticos	<b>574</b>
VII.3	Modelo patrimonial de trabajo con sordos en museos de arte	<b>579</b>

VII.4	Teoría y realidad. Instituciones españolas y sordera	<b>581</b>
VII.4.1	Consecuencias del trabajo desde los museos	<b>584</b>
VII.5	Continuidad y líneas abiertas	<b>587</b>
	<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>591</b>
	<b>URLGRAFÍA</b>	<b>609</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>613</b>

## Índice de tablas

Tabla 1. Distribución por cuerpos y capítulos de la tesis doctoral.	48
Tabla 2. Resumen de los modelos de diversidad planteados por Palacios y Romañach	88
Tabla 3. Resumen de la concepción de inteligencia y sus elementos.	134
Tabla 4. Principales aportaciones teóricas al procesamiento de la información en relación con nuestra investigación	144
Tabla 5. Elementos transferibles de la educación formal a la no formal que benefician el correcto aprendizaje de los sujetos sordos.	195
Tabla 6. Listado de museos que utilizan las signoguías. Fuente: GVAM y Fundación Orange	199
Tabla 7. Comparativa entre la configuración fonética en lenguaje oral y las lenguas de signos.	207
Tabla 8. Elementos que integran el trabajo patrimonial desde una perspectiva educativa.	250
Tabla 9: Datos recogidos en las bases de datos	263
Tabla 10. Búsquedas realizadas y resultados obtenidos	263
Tabla 11. Tesis relacionada con nuestro trabajo en relación con educación patrimonial y museos (1)	265
Tabla 12. Tesis relacionada con nuestro trabajo en relación con educación patrimonial y museos (2)	267
Tabla 13. Tesis Doctorales de Referencia: Dr. Falcón Vignoli	268
Tabla 14. Tesis Doctorales de Referencia: Dr. Asensio Bouard	268
Tabla 15. Tesis relacionadas con nuestra investigación: Dra. Juanola.	270
Tabla 16. Tesis relacionada con nuestro trabajo en relación con la sordera (1)	272
Tabla 17. Tesis relacionada con nuestro trabajo en relación con educación patrimonial y museos (3)	273

Tabla 18. Tesis relacionada con nuestro trabajo en relación con la sordera (2)	274
Tabla 19. Tesis relacionadas con nuestra investigación. Dr. Cuenca.	275
Tabla 20. Tesis relacionada con nuestra investigación. Dr.Poblet	276
Tabla 21. Tesis Relacionadas con nuestra investigación. Dra. Pol	278
Tabla 22. Tesis relacionada con nuestro trabajo en relación con la sordera (3)	279
Tabla 23. Tesis Doctorales relacionadas con nuestra investigación. Dr. Vallés	280
Tabla 24. Tesis relacionadas con nuestra investigación. D. Padrón.	281
Tabla 25. Tesis Doctorales relacionadas con nuestra investigación. Dr. Ibáñez.	282
Tabla 26. Tesis relacionada con nuestro trabajo en relación con la sordera (3)	284
Tabla 27. Tesis relacionada con nuestro trabajo en relación con educación patrimonial y museos (4)	285
Tabla 28. Relación de grupos de investigación reconocidos por el CNLSE respecto a la sordera vinculados con nuestra investigación de alguna manera	296
Tabla 29. Elementos de los paradigmas sociocrítico e interpretativo tomados en nuestra investigación. (Fuente: Latorre, del Rincón y Arnal, 2005, 44)	325
Tabla 30. Variables con las que trabajamos en nuestra investigación.	331
Tabla 31. Aspectos internos de la metodología constructivista/cualitativa en relación a nuestra investigación.	333
Tabla 32. Relación de museos que constituyen nuestra muestra atendiendo a los criterios por los que han sido seleccionados	338
Tabla 33. Estructura del cuestionario.	344
Tabla 34. Datos relativos al control de la muestra.	346
Tabla 35. Bloque III de preguntas, referentes a los datos previos al diseño.	350
Tabla 36. Bloque III del cuestionario y justificación.	351
Tabla 37. Bloque IV del cuestionario relativo a los datos del diseño.	355
Tabla 38. Bloque IV del cuestionario, variables y su justificación	356
Tabla 39. Bloque V del cuestionario relativo a los datos del contenido.	359
Tabla 40. Bloque V del cuestionario en relación a las variables y su justificación.	361

Tabla 41. Bloque VI. Preguntas relativas a los datos del discurso.	364
Tabla 42. Bloque VI de preguntas en relación con las variables y su justificación.	367
Tabla 43. Bloque VII. Datos de invitación y respuesta del colectivo.	368
Tabla 44. Bloque VII de preguntas en relación con las variables y su justificación.	372
Tabla 45. Relación de las preguntas y las variables.	372
Tabla 46. Elementos de la tabla de codificación.	381
Tabla 47. Metadatos del Museo Nacional de Escultura.	382
Tabla 48. Datos recogidos del Museo Nacional de Escultura de Valladolid.	384
Tabla 49. Análisis del Museo Nacional de Escultura de Valladolid.	390
Tabla 50. Relación de las categorías analizadas con los niveles de lectura del Museo Nacional de Escultura de Valladolid.	395
Tabla 51. Metadatos de la Fundación Orange.	411
Tabla 52. Cuestionario cumplimentado por la Fundación Orange.	413
Tabla 53. Análisis de la Fundación Orange.	420
Tabla 54. Relación de las categorías analizadas con los niveles de lectura de la Fundación Orange.	425
Tabla 55. Metadatos de la Red Museística provincial de Lugo.	439
Tabla 56. Datos recogidos tras la entrevista telefónica con Encarna Lago, gerente de la Red Museística Provincial de Lugo	440
Tabla 57. Codificación de los datos recibidos de la Red Museística provincial de Lugo.	444
Tabla 58. Relación de las categorías analizadas con los niveles de lectura de la Red Museística provincial de Lugo.	449
Tabla 59. Metadatos del Museo Nacional del Prado.	467
Tabla 60. Datos recibidos desde el Museo Nacional del Prado.	467
Tabla 61. Tabla de codificación de los datos del Museo Nacional del Prado	472
Tabla 62. Relación de las categorías analizadas con los niveles de lectura del Museo Nacional del Prado.	476

Tabla 63. Metadatos del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.	489
Tabla 64. Datos recibidos desde el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.	490
Tabla 65. Tabla de codificación de los datos del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.	495
Tabla 66. Relación de las categorías analizadas con los niveles de lectura del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	499
Tabla 67. Metadatos del Museo Thyssen Bornemisza.	515
Tabla 68. Datos recibidos del Museo Thyssen Bornemisza	516
Tabla 69. Tabla de codificación de los datos del Museo Thyssen Bornemisza.	522
Tabla 70. Relación de las categorías analizadas con los niveles de lectura del Museo Thyssen Bornemisza	527
Tabla 71. Jerarquización de los códigos repetidos en tres o más instituciones.	546
Tabla 72. Relación de los códigos compartidos por las instituciones.	547
Tabla 73. Autoconcepto en los museos encuestados	549
Tabla 74. Rol de la institución según los museos encuestados	551
Tabla 75. Relación entre variables y estándares.	555
Tabla 76. Relación de criterios y estándares en las instituciones consultadas	556
Tabla 77. Nivel de cumplimiento en el diseño de las instituciones consultadas	561
Tabla 78. Cumplimiento de los criterios por las instituciones seleccionadas	564

## Índice de Gráficos

Grafico 1. Resumen de la argumentación que mueve la investigación presentada en 2011	32
Gráfico 2. Tiempo invertido por los participantes para visionarlas imágenes con E.T, siendo el G1 Sordos, el G2 intérpretes y el G3 oyentes.	40
Gráfico 3. Diferencias recogidas a través del cuerpo empírico de la investigación previa a la Tesis Doctoral.	41

Grafico 4. Resumen del problema y el enfoque planteados en la tesis doctoral.	45
Gráfico 5. Relación entre el trabajo de investigación Tutelado y la Tesis Doctoral.	46
Gráfico 6. Núcleos de investigación interrelacionados en el estudio.	47
Gráfico 7 Funcionamiento de la percepción visual Fuente: propia.	103
Gráfico 8. Fases que se producen desde la recogida de información hasta la respuesta en forma de conducta.	105
Gráfico 9. Clasificación de las memorias atendiendo al nivel de verbalización	116
Gráfico 10. Clasificación de la memoria por sistemas.	117
Gráfico 11. Estructuración de la inteligencia según Piaget vinculado a los procesos perceptivos	131
Gráfico 12. Proceso del aprendizaje.	141
Gráfico 13. Elementos que determinan el conocimiento a través del aprendizaje y la configuración del sujeto.	158
Gráfico 14. Relación entre pensamiento, aprendizaje y percepción.	160
Gráfico 15. Elementos en los que se basa el conocimiento.	162
Gráfico 16. Relación entre lenguaje, desarrollo cognitivo y experiencia.	167
Gráfico 17. Concepción Vigotskyana de la relación entre pensamiento y lenguaje.	175
Gráfico 18. Modos de comunicación empleados por los sordos en España. Fuente: FIAPAS 2011.	192
Gráfico 19. Distribución de utilización de signoguias en los museos de España.	200
Gráfico 20. Atribución de valores a los bienes para su conversión en patrimonio	226
Gráfico 21. Beneficios que aporta el trabajo de la educación patrimonial al colectivo sordo.	237
Gráfico 22. Proceso en el que se encierra la patrimonialización.	241
Gráfico 23. Proceso generado desde los interpatrimonios.	245
Gráfico 24. Distribución de las temáticas relacionadas con la sordera y	264

discapacidad auditiva en Teseo.

Gráfico 25. Elementos de la tabla de análisis de datos.	381
Gráfico 26. Modo de realizar el análisis comparativo de los datos obtenidos.	381
Gráfico 27. Relación entre estándares y criterios en los programas	553
Gráfico 28. Niveles de responsabilidad en las acciones museísticas	585

## Índice de Imágenes

Imagen 1. Resumen de la metodología empleada en la investigación	35
Imagen 2. Cuadro nº 48	36
Imagen 3. Bibi Asha	36
Imagen 4. Las tentaciones de San Antonio Abad	36
Imagen 5. Pareja Jukun.	36
Imagen 6. Participante leyendo cartela en el Museo Patio Herreriano de Valladolid.	37
Imagen 7. Resumen de las visualizaciones llevadas a cabo por los grupos durante la fase de laboratorio en la investigación previa a la tesis doctoral.	39
Imagen 8. Metáfora visual: "Museo espacio de inserción".	78
Imagen 9. Metáfora visual: "Museo espacio de segregación".	80
Imagen 10. Metáfora visual: "Museo espacio terapéutico".	82
Imagen 11. Metáfora visual: "Museo espacio normalizador".	85
Imagen12. Metáfora visual: "Museo espacio de transferencia".	86
Imagen 13. Metáfora visual Museos que llaman a los colectivos.	93
Imagen 14. Metáfora visual. Los colectivos ven en el museo un espacio al que acudir.	94
Imagen 15. Metáfora visual construcción común del museo como herramienta.	95
Imagen 16. Gráfico de los elementos que se trabajan en este capítulo.	101

Imagen 17. Procesamiento de la información visual en serie y en paralelo. Fuente: Mora 2011.	113
Imagen 18. Áreas relacionadas con el lenguaje en el cerebro humano. Fuente: Mora 2011	163
Imagen 19. Factores que determinan la construcción intelectual del sujeto	178
Imagen 20. Equipo FM	197
Imagen 21. Icono identificativo de los espacios dotados con bucles magnéticos.	198
Imagen 22. Signoguía en el museo Reina Sofía	200
Imagen 23. Signoguía en web del Museo Thyssen Bornemisza	200
Imagen 24. Aplicación creada para Tablet por GVAM para el museo arqueológico nacional.	200
Imagen 25. Icono identificativo de los espacios que cuentan con interpretación en lengua de signos.	203
Imagen 26. Construcción de los signos en LSE. Fuente: CNSE	206
Imagen 27. Metáfora visual: <i>aproximación tangencial</i> de la educación no formal a los problemas planteados.	212
Imagen 28. Metáfora visual: <i>aproximación espiral y directa</i> de la educación no formal a los problemas planteados	212
Imagen 29. “Yellow” de Nathan Sawaya (2010).	222
Imagen 30. Resumen de los beneficios que aporta el arte para el trabajo con el colectivo sordo.	223
Imagen 31. Inclusión en el trabajo patrimonial.	235
Imagen 32: Juego elaborado por Labrit Multimedia S.L. para explicar a los niños qué es el patrimonio inmaterial. Fuente: <a href="http://vimeo.com/50520072">http://vimeo.com/50520072</a>	292
Imagen 33. Interpretación de la colección permanente junto al equipo de ADAS. Fuente: MALBA	313
Imagen 34. Metáfora visual: concepción poliédrica del sujeto sordo. Fuente propia	573





# **INTRODUCCIÓN. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.**



# Introducción. Definición del problema

Conocer de qué modo se concibe el trabajo desarrollado desde los museos de arte para sordos por parte de sus propios impulsores, así como la detección de aquellos elementos que se constituyen en variables determinantes de la aceptación, participación y significación del colectivo sordo en la vida cultural de las instituciones museísticas, es el eje sobre el que gira el estudio que presentamos.

Buscamos una aproximación desde los procesos que entran en funcionamiento durante el trabajo educativo en los museos de arte, para incidir en las fases que precisan de una atención especial en el colectivo sordo, permitiendo de este modo comprender, reflexionar, disfrutar y apropiarse de cuanto se trabaja en las visitas. Para ello la educación patrimonial se presenta como foco idóneo, utilizando el arte como instrumento mental, ya que tal combinación permite incidir en aquellos aspectos más precisados de insistencia para el colectivo sordo.

El cruce de ambos aspectos, teórico y empírico, permite abordar una realidad desde el punto de vista de quien trabaja en los museos con sordos y desde la detección de los factores que han de centrar la atención de quienes diseñan acciones para sordos, de tal modo que la comparativa entre ambos aspectos dibuja un panorama que nos permite evaluar y comprender los modelos de trabajo con sordos desde los museos de arte.

En la presente investigación se conjugan una serie de elementos, cuya participación, definen el sentido de la misma, y la dan coherencia.

Se trata de un trabajo que parte de la evolución personal seguida durante los primeros años de experiencia profesional, que ha ido siempre de la mano de una formación continua, en busca de respuestas a las diferentes preguntas que se nos han planteado.

Así, el impulso que nos mueve es el de tratar de saciar una inquietud de conocimiento, comprensión y aprendizaje, para profundizar en aspectos como educación, arte, sordera, lenguaje o cognición. Todos ellos, aspectos prácticos durante nuestra trayectoria, han ido surgiendo en nuestro camino precisando de una inmersión profunda por nuestra parte.

Nuestra motivación, a la que precede tal impulso, es la de dar respuesta a las preguntas suscitadas por la experiencia, que nos mueven a trabajar desde diferentes ópticas con el

único objetivo de satisfacer la inicial curiosidad, transformada ya en necesidad de comprender.

Para la realización del presente trabajo seguimos, de este modo, un proceso que dividimos en siete fases:

- 1- **Observación:** Llevada a cabo durante la experiencia profesional. Durante nuestro trabajo cotidiano nos hacemos conscientes de la existencia de un fenómeno que despierta nuestra curiosidad y nos incita a investigar sobre él.
- 2- **Identificación del problema y apropiación del mismo:** Se genera una vinculación entre el problema detectado y nuestro bagaje. Esta conexión, mueve a analizar los componentes del problema desde una motivación interior, que actúa como motor que mueve la investigación.
- 3- **Análisis conceptual de la experiencia:** Es el momento de iniciar la reflexión sobre los componentes que forman el problema y el estudio de los mismos a través de una teorización.
- 4- **Comprensión del problema:** Una vez analizados tales componentes y descritas las conexiones entre los elementos que les vinculan, nos hacemos conscientes de la complejidad del problema a analizar, creando una estructura mental en forma de mapa, que nos muestra la trayectoria que debemos de seguir en nuestra investigación.
- 5- **Toma de decisiones:** En conjunto con nuestros directores, decidimos qué caminos seguir de los marcados por dicho mapa. Seleccionando las mejores vías, los vehículos más adecuados y las etapas a marcar.
- 6- **Plasmación por escrito:** Fase de redacción de cuanto venimos describiendo. Ésta se lleva a cabo en paralelo a la toma de decisiones, así como al análisis conceptual y la comprensión del problema.
- 7- **Puesta en común de los conocimientos adquiridos:** Esta fase permite dar a conocer nuestras reflexiones e inquietudes, así como entrar en contacto con vías de investigación similares o conectadas en algún punto, lo que nos permite, asimismo, ampliar nuestro conocimiento de la problemática. Congresos, seminarios, jornadas, cursos, todos ellos nos permiten desarrollar esta última fase.

Seguimos, por tanto, un proceso iniciado en nuestro interior, desde impulso que nos lleva a profundizar en diferentes aspectos, hasta la transformación de esa inicial curiosidad en una necesidad de comprender; ésta en la adquisición de conocimientos capaces de movernos a su vez, hacia el apasionamiento por el tema, motivador del presente trabajo.

Describimos a continuación el punto de partida de nuestra investigación, las causas y circunstancias en las que surge, así como el recorrido de la misma.

## **1. Justificación de la continuidad del trabajo de investigación tutelado**

El presente trabajo de investigación nace de la necesidad de dar respuesta a algunas de las cuestiones que surgen tras el desarrollo del Trabajo de Investigación Tutelado *Percepción visual en la educación museal. La importancia del contexto lingüístico en la comprensión de conceptos. Estudio de la comunidad sorda*, presentado en septiembre de 2011 en la Universidad de Valladolid bajo la tutela de la Dra. Fontal y el Dr. Moriyón.

El origen de dicha investigación se encuentra en la práctica diaria llevada a cabo desde 2006 hasta 2010 como educadora de museo, tarea que motiva una continua reflexión, cuestionamiento y planteamiento de preguntas que precisan de la búsqueda de respuestas.

La observación directa del comportamiento que presentan ante las obras de arte las personas que se adentran y “deambulan” en las salas de exposiciones, es el punto incendiario de nuestra investigación. La existencia de extrañamiento, incompreensión y desconcierto ante piezas de culturas lejanas, tanto en espacio como en tiempo se configura como un elemento común durante nuestro tiempo de observación. De hecho, los contenidos principales con los que trabajamos en esta etapa son el arte africano y contemporáneo, los cuales, sin una aproximación cultural, religiosa, e incluso estética, pueden provocar un vacío que lleva en la mayor parte de los espectadores a una pérdida de interés, indiferencia y abandono de la intención comprensiva de aquello que potencialmente narran las imágenes por sí mismas. Se trata por tanto, de una investigación que parte de la experiencia y se encamina a teorizar sobre la misma.

La necesidad de una contextualización, de una explicación previa a la observación de dichos elementos artísticos, se presenta en este momento como una mano a la que asirse para no caer en un imaginado vacío de carencias de herramientas que permitan a este titubeante público aproximarse a una autoexploración en busca de respuestas. Es común en la mayor parte del público observado, la necesidad de apoyarse en elementos externos al propio sujeto observador para conseguir comprender aquello que se presenta ante sus ojos; una explicación, un ejemplo, una descodificación de significados. Sin embargo, muchas de las respuestas se encuentran en ellos mismos, en los vínculos que existen entre aquello que observan y su experiencia.

El hecho de que determinado tipo de público se bloquee ante la visión de una obra, aparentemente codificada en un lenguaje desconocido para estas personas, resulta cuanto menos llamativo si atendemos a nuestra cultura visual. A pesar de vivir en una época iluminada por diferentes iconografías, un mundo en el que, en pocos años, la imagen ha pasado de ser un anexo de contenidos a ser el elemento sobre el que giran nuestras vidas, resulta paradójico observar cómo continúa existiendo la creencia sobre la incapacidad de comprender estas imágenes.

¿Por qué cuesta tanto comprender las imágenes artísticas? ¿Es necesaria realmente la traducción del lenguaje visual artístico al oral para poder comprender el arte? ¿El problema es meramente lingüístico, de cambio de un lenguaje a otro? ¿Qué ocurriría si alguien tuviese un lenguaje totalmente visual?

Estas preguntas se anudan entre sí para dar lugar a una hipótesis que mueve nuestro trabajo de investigación previo, una hipótesis inductiva operativa enunciada proposicionalmente:

*Atendiendo a diferentes teorías, entendemos el lenguaje como una expresión de la organización mental de los sujetos que lo desarrollan y ejercitan y, teniendo en cuenta que la comunidad sorda tiene un lenguaje visual y, por tanto, una organización mental visual.*

*La comunidad sorda comprenderá mejor el arte -que está basado en códigos visuales- gracias al ejercicio de un lenguaje desarrollado por la necesidad derivada de su diversidad funcional, que conlleva el hiperdesarrollo de la vista y por ende la mayor comprensión de códigos visuales.*

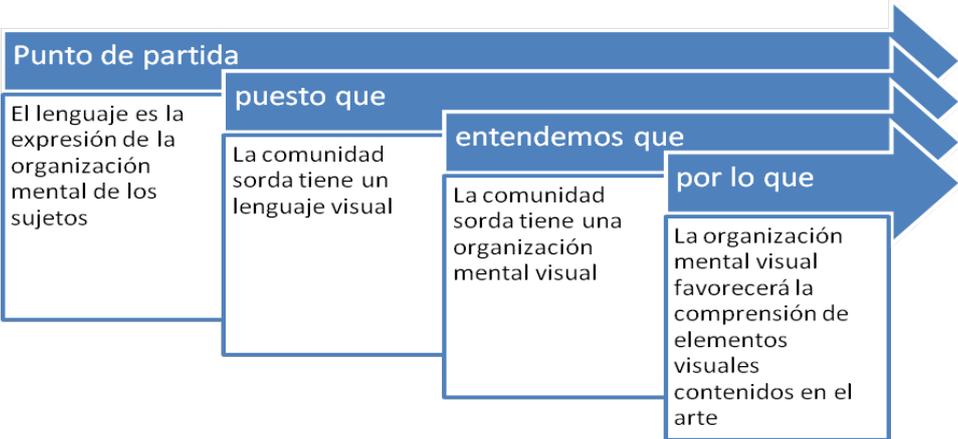


Grafico 1. Resumen de la argumentación que mueve la investigación presentada en 2011.

Este razonamiento, nos mueve a la consulta de diferentes fuentes, al estudio en profundidad de los procesos perceptivos, comunicativos y afectivos de los sujetos sordos, así como a la experimentación en busca de datos que permitan dar luz a nuestra hipótesis confirmándola o desmintiéndola. De este modo, y a partir de la elaboración de cuatro objetivos, procuramos la recopilación de datos que permitieran confirmar la hipótesis de partida:

- 1- Conocer cómo ven y entienden el arte las personas sordas en comparación con las oyentes y los intérpretes de lengua de signos.
- 2- Localizar las posibles diferencias entre ambos colectivos en este sentido.
- 3- Buscar posibles modelos que faciliten la comprensión del arte en uno y otro colectivo.
- 4- Abrir puertas a una investigación futura encaminada a facilitar la creación de modelos o guías de buenas prácticas para ampliar la capacidad de comprensión y percepción, a partir de la reflexión sobre los objetivos que el museo pretende transmitir al público.

A partir de la formulación de estos objetivos la investigación queda estructurada en torno a dos grandes ejes principales:

- Percepción visual y discapacidad auditiva.
- Educación artística para la inclusión social y museos.

Ambos están destinados a encontrarse, a pesar de que, tras consultar una amplia bibliografía, detectamos una carencia de estudios que vinculen la educación artística en museos con percepción visual y, menos aún, con sordera. A pesar de ello, es lógico pensar que hemos de conocer el funcionamiento de los procesos perceptivos en nuestro público para potenciar aquellos aspectos que incidan en los puntos más débiles que encontremos en nuestra tarea docente para con ellos.

La elección de la muestra a partir de grupos no equivalentes resulta fundamental para esta investigación, ya que utilizamos dos conjuntos opuestos, sordos y oyentes, y un grupo intermedio entre ellos, los intérpretes de lengua de signos. Así, la lengua de signos, su conocimiento y manejo se convierten en variables determinantes a la hora de medir las respuestas obtenidas durante nuestra investigación.

Para conseguir la muestra, se procede a seleccionar a los participantes en función del desconocimiento que tengan del arte. Por ello, se diseña un test de conocimientos artísticos, a través del cual medimos las nociones artísticas de los sujetos participantes, descartando, de este modo, a aquellas personas que presentaran un nivel medio o alto de conocimiento al respecto. Así, de los cuarenta y dos sujetos que se presentaron al estudio, finalmente fueron veinte los participantes en el mismo.

De este modo, y puesto que pretendemos analizar si la lengua de signos refleja una organización mental visual y por tanto, favorece la comprensión de imágenes artísticas, descartamos a aquellas personas cuyos conocimientos previos puedan restar claridad al análisis perceptivo y las implicaciones que el manejo de la lengua de signos pueda tener.

### **1. Estudio empírico.**

El estudio empírico realizado se lleva a cabo utilizando una metodología cuasi experimental con un diseño de series temporales interrumpidas, que nos obliga a tomar mediciones a lo largo de un periodo de tiempo, interrumpiendo la serie con la aplicación de, en este caso, el sistema Eye tracker<sup>1</sup>.

El concepto Eye Tracking hace referencia a un conjunto de tecnologías que permiten monitorizar y registrar la forma en la que una persona mira una determinada escena o imagen, en concreto en qué áreas fija su atención, durante cuánto tiempo y qué orden sigue en su exploración visual. (Montero y Herrero, 2007, 1).

La aplicación de este sistema permite conocer qué dirección sigue la mirada de cada sujeto, en qué puntos centra su atención, cuánto tiempo emplea en el visionado y en qué elementos dedica un tiempo mayor. Para ello, se programa el ET cargando cuatro imágenes artísticas de diferentes estilos, épocas, materiales y procedencias. Se buscan imágenes que respondan a varios criterios: ser visitables en museos de la ciudad durante el periodo de investigación, atender a cuatro códigos visuales diferenciados: abstracción, realismo, simbolismo y figuración; presentar puntos de interés marcados donde dirigir la atención, trabajar temas actuales, y presentar contenidos de índole cultural. Con ello se pretende conocer si existe vinculación entre las formas de mirar las obras y las dificultades de comprenderlas atendiendo a los códigos visuales, así como dar la posibilidad de conocer las obras previamente, y por otro lado medir la influencia del contexto museístico durante una segunda fase de nuestra investigación.

Por lo tanto dividimos nuestro estudio empírico en dos fases atendiendo a los contextos observacionales en los que se lleva a cabo. Una primera fase en un laboratorio y una segunda en contextos museísticos.

---

<sup>1</sup> En líneas sucesivas nos referiremos a esta tecnología como E.T.

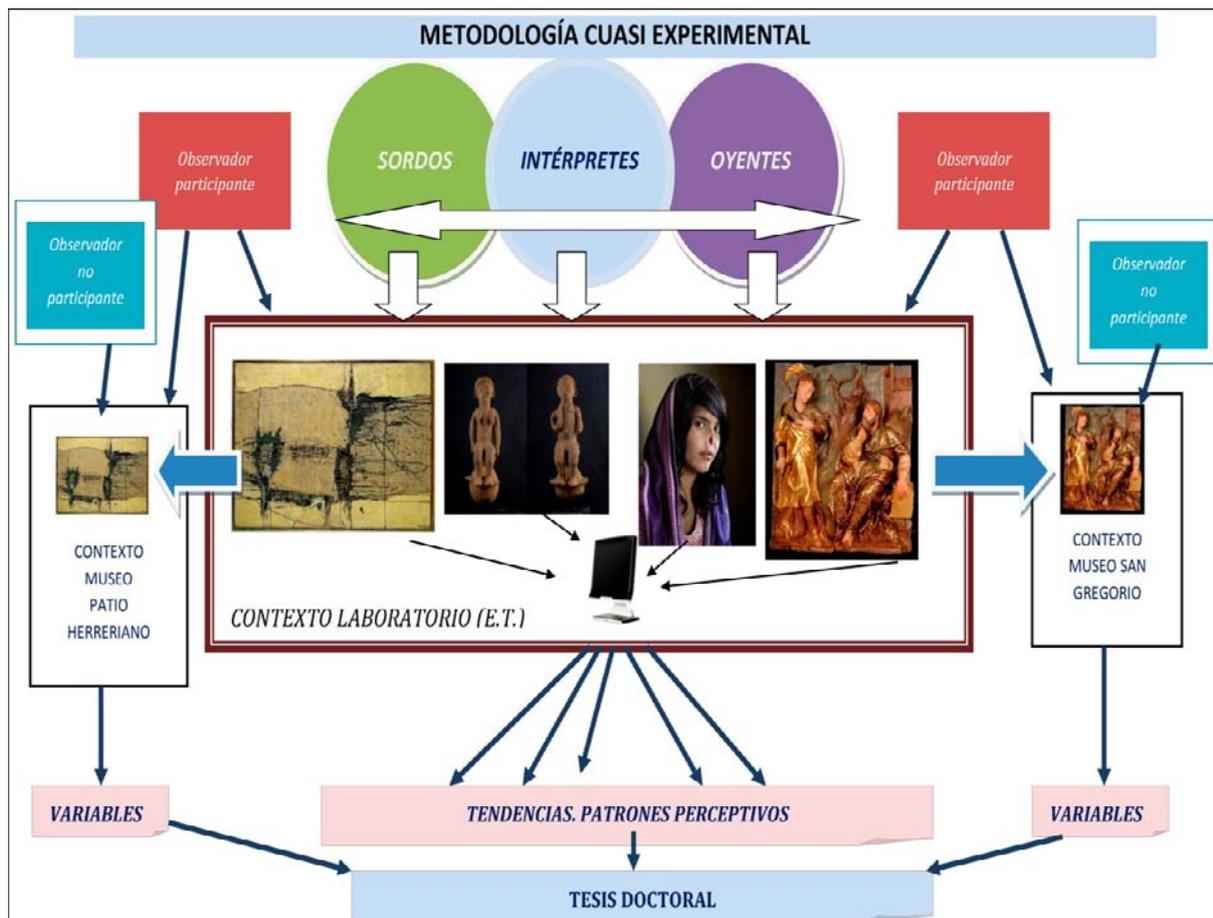


Imagen 1. Resumen de la metodología empleada en la investigación.

### 1. Fase 1. Laboratorio.

El estudio se lleva a cabo en la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid. En esta primera etapa se aplica la medición de los recorridos de mirada y tiempo empleados en ella a través del ET. Los datos obtenidos se corresponden con la fase de recogida de datos que se lleva a cabo durante la percepción visual. Por ello, es preciso completar esta información a través de la solicitud de información sobre lo que cada sujeto procesa tras la observación de cada una de las obras de arte. Para ello, tras la visualización se cumplimenta un test de retención diseñado para conocer qué se ha entendido, y qué sentido tiene para cada sujeto.

En este punto se cuenta con la ayuda de intérpretes, con el objeto de no ofrecer obstáculos comunicativos entre el texto escrito y las respuestas obtenidas por parte de los sordos participantes; asimismo las respuestas son grabadas y comprobadas posteriormente con los datos escritos por los participantes, tratando de eliminar las posibles contradicciones y dificultades encontradas por estos sujetos.

Las imágenes visualizadas son:

- *Cuadro nº 48* de Manuel Millares (1957) (Imagen 2). Óleo sobre arpillera. Abstracción.
- *Bibi Asha* de Jodie Bieber (2010) (Imagen 3). Fotografía. Realismo.
- *Las tentaciones de San Antonio Abad* de Diego Rodríguez y Leonardo de Carrión (1553-1559) (Imagen 4). Madera policromada. Figuración.
- *Pareja Jukun*, cultura Jukun, Nigeria (sXIII-XV) (Imagen 5). Terracota. Simbolismo.



Imagen 2. Cuadro nº 48



Imagen 3. Bibi Asha



Imagen 4. Las tentaciones de San Antonio Abad



Imagen 5. Pareja Jukun.

Se trata de obras de diversas procedencias y materiales, con lo que buscamos ofrecer variedad de posibilidades interpretativas y evitar la repetición.

En cuanto a los tiempos de visionado, es cada sujeto el que decide en qué momento ha concluido su análisis visual, pudiendo cambiar de imagen al pulsar el botón del ratón, de

modo que los tiempos varían dependiendo de las necesidades de cada sujeto. En ningún momento se dirige a los participantes en este sentido.

## 2. Fase 2. Contexto museístico.

Esta segunda fase nos permite analizar el comportamiento y comprensión de las obras en relación con el contexto museístico y la colección en la que tiene sentido el discurso museográfico del que forma parte la obra seleccionada. La visita se realiza en días diferentes a los utilizados para las mediciones con ET, por lo que las obras analizadas durante la primera fase quedan distantes en el tiempo.



Imagen 6. Participante leyendo cartela en el Museo Patio Herreriano de Valladolid.

Durante la visita museística se acude a una única sala en cada museo seleccionado, en la cual se encuentra expuesta la obra analizada a través del ET, de modo que puedan relacionar, recordar, vincular y descubrir nuevas lecturas de la misma.

En esta fase contamos no sólo con la observación directa, sino con un observador no participante que realiza anotaciones continuas, así como con un fotógrafo externo a la investigación y una cámara fija grabando los movimientos de los participantes. Estos se reconocen a través de etiquetas marcadas con un número identificativo personal, que nos permite identificarlos para las anotaciones realizadas por todos los observadores.

Al igual que ocurre en la primera fase de la investigación, los tiempos de deambulación por la sala son libres, dedicando cada sujeto el lapso que desee para recorrer las obras, así como para relacionarse con aquellas personas que decida. No impedimos la relación interpersonal puesto que concebimos los museos como espacios para el diálogo, necesario

para el intercambio de impresiones y sentimientos que favorecen la comprensión e interiorización de los contenidos exhibidos.

De este modo, en esta fase se incorpora la variable social de los sujetos a través de la posibilidad de interactuar en beneficio de la interpretación de lo individual hacia lo colectivo de aquellos aspectos insertos en cada una de las obras seleccionadas.

Tras la observación directa de las obras en su contexto, cada sujeto siguiendo su ritmo propio, cumplimenta un nuevo cuestionario encaminado a recoger aquello que se haya comprendido en esta ocasión de las obras, de modo que posteriormente podamos comparar las respuestas obtenidas, unas con presencia de concentración atencional que supone el ET, otras en la intervención interpersonal y contextual que tanto el grupo como el museo aportan a cada individuo.

## ***2. Datos obtenidos y discusión.***

Tras la triangulación de los datos obtenidos llegamos a una serie de conclusiones que, lejos de permitirnos confirmar la hipótesis de partida, nos alejan de ésta, mostrándonos interesantes datos que arrojan nuevas preguntas sobre la educación artística con personas sordas.

El trabajo realizado en torno a la percepción visual refleja que, efectivamente, existen diferencias perceptivas entre el grupo de sordos, oyentes e intérpretes en dos fases diferentes de los procesos perceptivos: durante la recogida de datos, así como en el momento de procesamiento y elaboración de los mismos.

Respecto al primero de los aspectos, el ET muestra una clara diferenciación de formas de mirar la obra de arte por parte de los tres grupos, de forma que podemos apreciar eficacia en el colectivo sordo para, en un breve lapso temporal, poder localizar los puntos más significativos de cada obra artística. Estos puntos son aquellos que permiten al observador extraer conclusiones respecto al contenido de la obra.

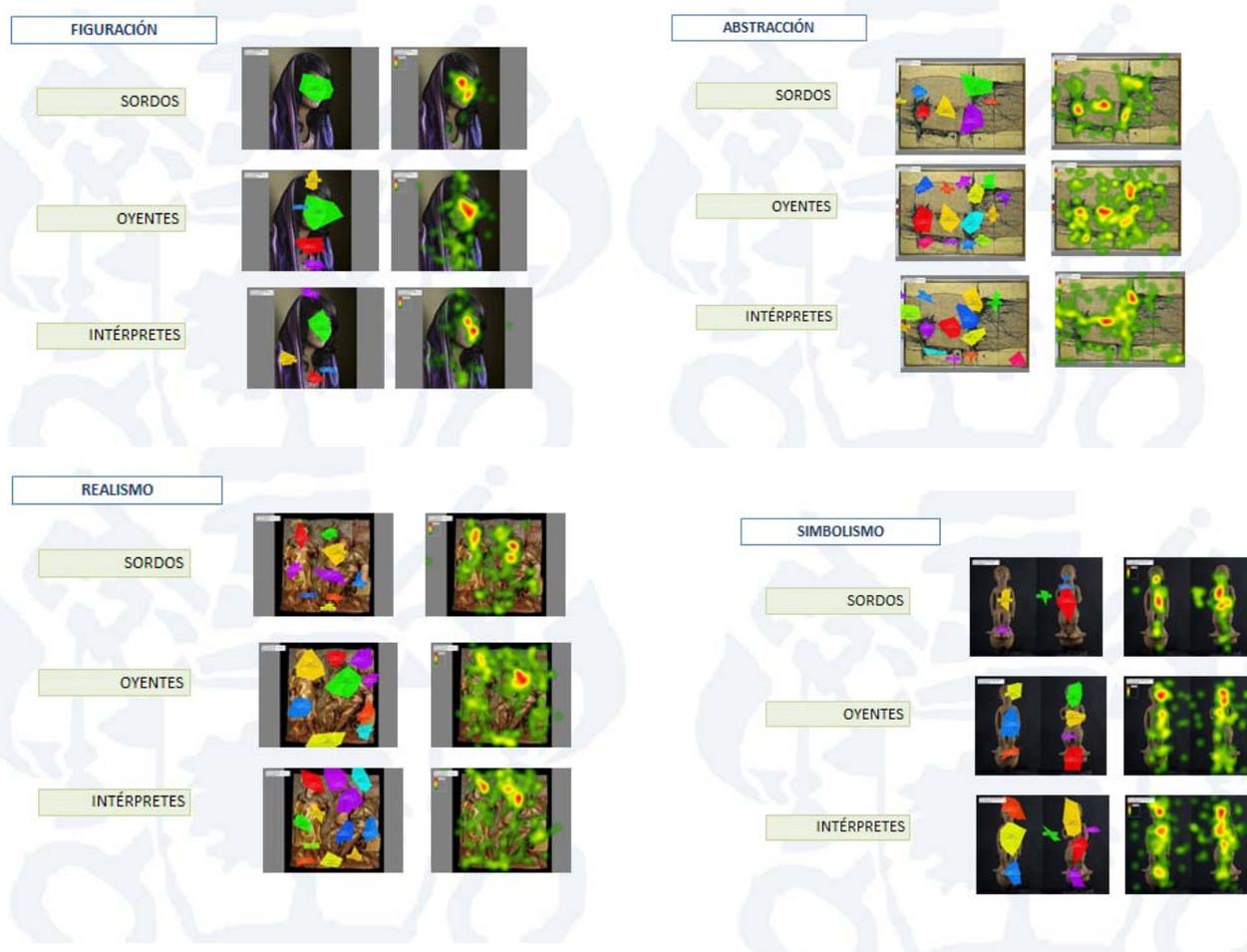


Imagen 7. Resumen de las visualizaciones llevadas a cabo por los grupos durante la fase de laboratorio en la investigación previa a la tesis doctoral.

Apreciamos una concentración en estos puntos por parte del colectivo sordo en contraposición a una diversificación zonal relativa a los sujetos oyentes. El grupo de intérpretes presenta un patrón de mirada intermedio entre ambos grupos, localizando los

puntos significativos en un tiempo menor que los oyentes, y concentrando su mirada en áreas más reducidas que estos.

Podemos hablar por tanto de *dispersión zonal* por parte de los oyentes, *concentración en los puntos descriptivos* por parte de los sordos y *mirada híbrida* por parte de los intérpretes de lengua de signos.

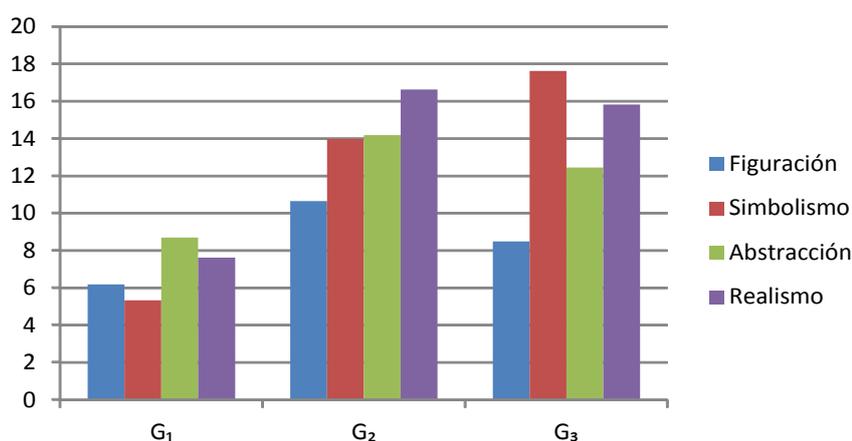


Gráfico 2. Tiempo invertido por los participantes para visionar las imágenes con E.T, siendo el G<sub>1</sub> Sordos, el G<sub>2</sub> intérpretes y el G<sub>3</sub> oyentes.

En cuanto al tiempo que se utiliza para observar y detectar dichos puntos, podemos señalar que se produce un incremento del 81% del tiempo de visionado de los oyentes respecto de los sordos, y un 45% en los intérpretes respecto a estos últimos, lo que supone un 35% menos del tiempo experimentado por los oyentes. Esto nos lleva a poder hablar de una *economía visual* en los sordos frente al *análisis minucioso* que los oyentes realizan durante su visionado.

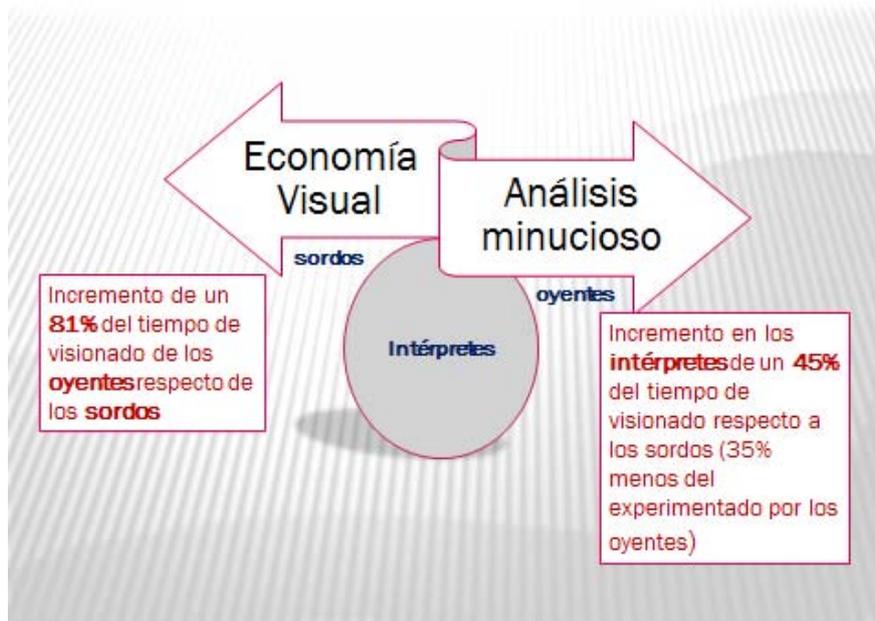


Gráfico 3. Diferencias recogidas a través del cuerpo empírico de la investigación previa a la Tesis Doctoral.

Estos datos nos dejan entrever cómo el conocimiento y manejo de la lengua de signos permite ordenar la mirada y entrenarla, de modo que su utilización ofrece un beneficio que se suma a cuantos ya han sido descritos por autores como Moores (1978), Goldstey y Fledman (1996) Courtin (2000) o Emmorey (2002) entre muchos otros.

Su utilización, por tanto, no sólo permite detectar y categorizar los movimientos, discriminar rostros, comprender y crear estados emocionales a través de la expresión facial, o generar y rotar imágenes mentales, sino que además permite modificar el funcionamiento de operaciones atencionales:

Para los sujetos sordos profundos la información visual es especialmente importante, sobre todo los eventos que tienen lugar en la periferia de su campo visual, por su función de alerta. Asimismo, el aprendizaje y empleo habitual de un lenguaje signado podría favorecer el desarrollo de cambios atencionales, pues este sistema de comunicación requiere el procesamiento simultáneo de información que proyecta en la fóvea retiniana (la expresión facial del interlocutor) y de información que tiene lugar en la periferia del campo visual (los signos manuales). (Colmenero, Catena y Fuentes, 1998, p1).

Esta razón podría ser una de las causas por las que se aprecia una mayor rapidez perceptiva por parte de los usuarios de lengua de signos, lo que lleva a entender el manejo y conocimiento de ésta como una forma de ampliar las capacidades atencionales, favoreciendo el entrenamiento visual y permitiendo experimentar una mejora en cuanto a la detección de los aspectos fundamentales para la comprensión de, en el caso que nos ocupa las obras artísticas.

La teoría desarrollada a través de diferentes fuentes bibliográficas nos lleva a concluir que la cultura determina, en gran medida, la forma de observar la realidad visual, puesto que, dependiendo del contexto cultural, político y religioso, la percepción del mundo cambiará. El sujeto observador actúa a modo de crisol, volcando sobre aquello que ve los diferentes conocimientos y vivencias que trae consigo a través de su bagaje. De este modo, cada cultura tiende a orientar la forma de analizar y recibir la realidad, pudiendo hablarse de diferencias notables entre culturas a la hora de comprender y explicar el mundo.

En este sentido, existen varias teorías que tienden a defender cómo el lenguaje que tenemos y en el que pensamos, influye en cierta manera en la forma de percibir la realidad, puesto que aquél no es sino una forma de expresar la cultura a la que se pertenece y, por tanto, su organización, gramática y normas reflejarían la organización mental de los sujetos que lo manejan y ejercitan.

De este modo, y dadas las capacidades visuales que se les presuponen, llegamos a las personas sordas, las cuales podríamos decir que conforman una micro cultura propia envuelta por la macro cultura oyente, lo que los configura como un grupo de gran interés en sí mismo al presentar rasgos que les son propios como *minoría* configurada, pero inserta en la cultura oyente. La posesión de una lengua propia 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. Se trata pues, de un colectivo de gran complejidad en todos los sentidos, con una historia propia y unas características cognitivas y psicológicas propias.

Por otro lado, y atendiendo al segundo eje citado en líneas anteriores, podemos concluir que, en tanto agentes de dinamización social, 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.

Al vincular museos, educación y sordera, nos situamos en un punto de reflexión respecto a los colectivos con diversidad funcional, que trae consigo un debate entre aquellos que se

muestran partidarios de su inserción social, y quienes defienden su rehabilitación, para lo que el arte se está constituyendo como una vía, herramienta y método de estudio de inigualables potencialidades. La lengua de signos, como herramienta visual, podría actuar de forma diferente dependiendo de la cultura que la maneje, puesto que hay indicios que muestran que aquellos que conocen y manejan de forma habitual la lengua de signos tienen similitudes en cuanto a recorridos de mirada y tiempo empleados en visualizar las obras, lo que podría indicar que el uso y conocimiento de la lengua de signos organiza en cierto sentido la mirada.

Por otro lado y en cuanto a la fase de procesamiento y elaboración de los datos obtenidos a través de la percepción visual, hemos podido determinar que, lejos de nuestra idea inicial, los códigos visuales no determinan la mejor comprensión de la obra, ya que no se aprecian diferencias significativas entre el entendimiento de una u otra atendiendo al código visual al que pertenezcan. Sin embargo, y en conjunto, sí detectamos una brecha marcada entre el grupo de sordos y el resto de participantes, ya que, analizando los datos respondidos por ellos mismos en las encuestas, constatamos que la falta de pensamiento crítico y reflexivo puede determinar la comprensión de la obra artística. Las carencias que el colectivo sordo presenta en cuanto a la elaboración de *pensamiento abstracto*<sup>2</sup>, podría ser la causa de este punto, dando lugar a una reflexión sobre la necesidad de acercar el arte al colectivo sordo a través de elementos explicativos y mediados específicamente diseñados para ellos, que atiendan a las carencias y necesidades que presentan.

Son estos datos y estas conclusiones las que nos sitúan en nuestro actual punto de partida, desde la necesidad de conocer en profundidad el funcionamiento de la percepción del sujeto sordo y trabajar sobre la ruptura entre las fases de recogida y elaboración de datos durante la percepción visual.

A lo largo de las páginas que siguen incidiremos por ello, en algunos de los puntos ya recorridos tímidamente en nuestro primer estudio, procurando limar aquellas cuestiones que pudiesen presentar algún resquicio de incertidumbre. De ahí, el que nos veamos obligados a adentrarnos en temas relacionados con lingüística, neurociencia, educación, psicología, patrimonio, educación especial, etc., recorriendo un camino interdisciplinar que converge en el estudio de los procesos perceptuales que inciden en el desarrollo cognitivo y reflexivo del sujeto sordo para su participación y educación en museos de arte.

---

<sup>2</sup> Atendiendo a la bibliografía consultada para dicha investigación.

## 2. Definición del problema y enfoque de investigación

Por todo lo expuesto en los antecedentes de esta investigación, en la presente tesis doctoral focalizamos nuestro interés de investigación en los contextos museísticos, concretamente en concreto en el área de educación y, específicamente, en los programas destinados al colectivo sordo.

Pretendemos comprender y desgranar qué factores están relacionados con el problema detectado durante el procesamiento de datos en la percepción visual de los sujetos sordos.

La comprensión de este escenario permite sentar las bases para una intervención reflexiva y crítica en aquellos aspectos en los que, desde la educación artística, se puede aportar beneficios.

Desde los museos de arte se llevan a cabo múltiples acciones encaminadas a incluir, normalizar y accesibilizar sus contenidos para el colectivo sordo, incluso algunos de ellos muestran una clara intención de gestar un cambio social para con ellos. El estudio de casos de aquellos museos que muestran dicho factor intencional, nos permite conocer con detalle qué se está haciendo en dichas instituciones, cómo se lleva a cabo el diseño e intervención educativa con colectivos sordos, qué planteamientos se defienden, determinando si se tienen en cuenta las necesidades, carencias, potencialidades y requerimientos que los sordos presentan.

El análisis de la visión conceptualizada que estas instituciones tienen de su trabajo con los sordos, da lugar a la extracción de claves para la elaboración de diseños encaminados a conectar el museo y el colectivo sordo.

Dichas claves, sumadas a las extraídas del estudio de la problemática sorda, nos lleva a defender una mirada en la que la educación patrimonial se constituye en el mejor vehículo para el trabajo con el colectivo sordo en los museos de arte.

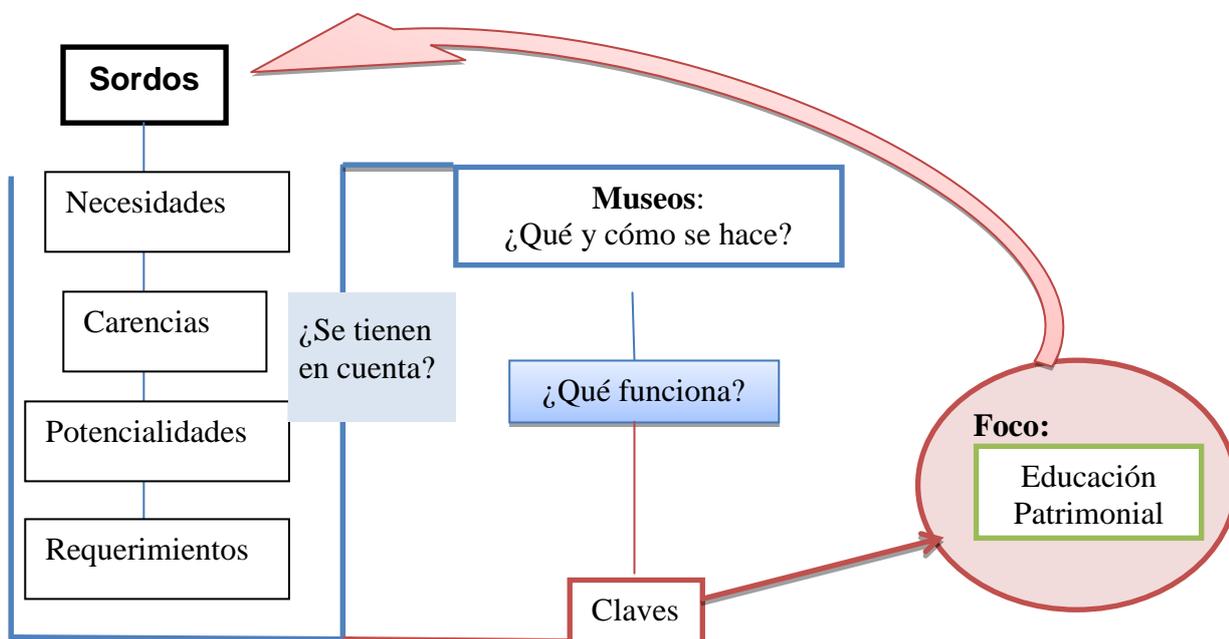


Grafico 4. Resumen del problema y el enfoque planteados en la tesis doctoral.

De este modo, se presenta una investigación cuyo problema central es *real* puesto que parte de una experiencia vivida y comprobada empíricamente. Es *factible*, puesto que reúne las condiciones necesarias para ser estudiado. Es *relevante*, puesto que no sólo nos interesa como investigadores, sino que tiene una aplicación práctica potencialmente beneficiosa. Y, por último, es *resoluble*, ya que podemos plantear una hipótesis y comprobar la misma a través de los datos obtenidos.

Se trata de un trabajo que surge del hallazgo de elementos no previstos durante el análisis de la posible influencia que el conocimiento de la lengua de signos tiene en los sujetos que la manejan, y cuya detección supone un cambio de rumbo hacia el estudio de los factores que influyen y determinan dicha dificultad para el procesamiento de datos recibidos a través de una mirada que economiza tiempos y detecta los puntos que definen los significados de una imagen en un tiempo notablemente menor al invertido por quienes no utilizan dicha lengua.

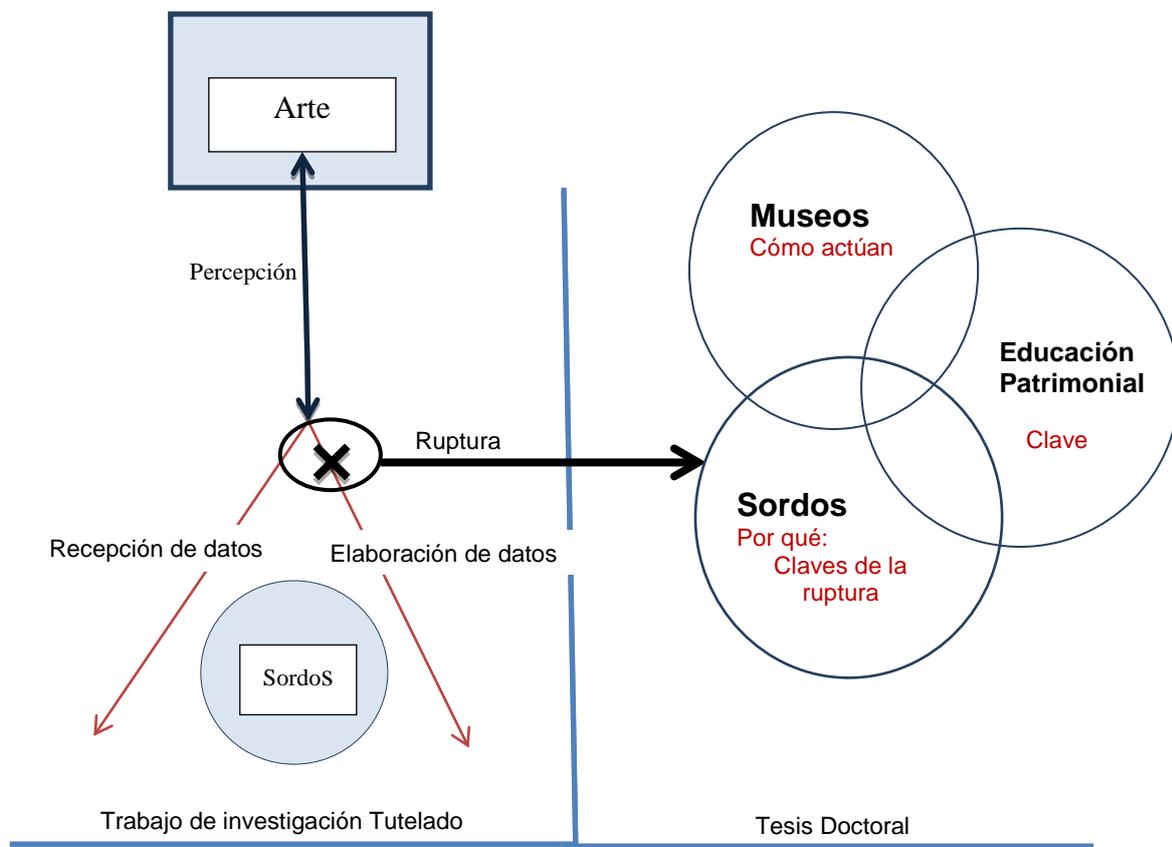


Gráfico 5. Relación entre el trabajo de investigación Tutelado y la Tesis Doctoral.

Por lo tanto, la teoría desarrollada en el cuerpo teórico enlaza tanto con la investigación previa, como con el estudio empírico llevado a cabo en la presente tesis doctoral, clarificando aspectos y aportando claves para la lectura de los datos obtenidos durante la recogida de información.

La mirada educativa, desde el foco que aporta la educación patrimonial están presentes como hilo conductor de la investigación, confluyendo así nuestra trayectoria laboral, discente y personal.

Se compone de tres núcleos que se interrelacionan a lo largo de estas páginas. Un primero relativo a las propias instituciones participantes en el estudio, otro referente a los sordos y un tercero relacionado con los datos que extraemos del análisis teórico.



Gráfico 6. Núcleos de investigación interrelacionados en el estudio.

La historia que envuelve y determina el rumbo que toman las esferas institucional y relativa a los sordos, confluyen en el momento actual en el que nos encontramos. Somos testigos de un punto de inflexión para la convergencia de sendos ámbitos, asistiendo a nuevos modos de relación, convivencia e intercambio entre el mundo museístico y sordo, del cual, en parte, es fruto la presente investigación.

Por lo tanto, si bien es cierto que las tres esferas descritas son el motor de nuestra tesis doctoral, podemos entender la esfera número tres como la suma de las dos restantes, siendo aquella un posible impulsor de cambio en las primeras.

La interrelación de los elementos que componen la presente investigación se gesta en forma de intrincado tejido en el cual diferentes materias se tejen para consolidar un material compuesto de hilos teóricos y empíricos, necesarios para configurar la urdimbre y la trama de la investigación, dando como resultado una tesis que teoriza sobre la práctica.

### 3. Resumen de los capítulos

Los capítulos que configuran la investigación se estructuran en torno a dos cuerpos, teórico y empírico.

El primero de ellos, compuesto de cuatro capítulos, trata de sentar las bases teóricas sobre las que construir un conocimiento acerca del problema a estudiar en el cuerpo empírico. Éste, busca comprender la realidad en la que se desarrolla el trabajo realizado desde los museos de arte con el colectivo sordo. Para ello, es necesario conocer y profundizar en los distintos aspectos desarrollados en las páginas correspondientes al cuerpo teórico. La suma de ambos bloques nos permite extraer una serie de conclusiones que nos permiten desarrollar una discusión al respecto, concluyendo, de este modo nuestra investigación.

Mostramos la distribución de capítulos en sus correspondientes cuerpos, en la siguiente tabla:

CUERPO	CAPÍTULOS	TÍTULO
<b>Teórico</b>	Capítulo I.	La educación en la museología.
	Capítulo II.	Percepción y conocimiento del arte en el colectivo sordo.
	Capítulo III.	La educación artística de personas sordas en museos: la educación patrimonial como enfoque inclusivo.
	Capítulo IV.	Estado actual de la investigación en el campo de la educación museal con sordos en España.
<b>Empírico</b>	Capítulo V.	Descripción metodológica.
	Capítulo VI.	Análisis de datos.
	Capítulo VII.	Discusión y conclusiones.

Tabla 1. Distribución por cuerpos y capítulos de la tesis doctoral.

Ofrecemos a continuación un breve resumen de cada uno de los capítulos con miras a clarificar la organización y la línea seguida en el trabajo.

#### **Capítulo I. La educación en la museología.**

El contexto de actuación en el que se sitúa la investigación se localiza en el ámbito museístico. Así, dibujamos un escenario en continua evolución en el que el concepto de

museo, entendido como espacio elitista, deja paso a la democratización cada vez más real de la cultura, y con ella a un cambio de percepción del mismo.

Poco a poco, la educación museal se abre paso y reclama un espacio que le pertenece, siendo necesaria para dar coherencia a la propia institución que la define. La responsabilidad social, exigida a toda institución pública, da lugar a una preocupación por abrirse a nuevos públicos y gestar acciones que les permitan formar parte de la cultura y la sociedad de la información.

La educación especial y la atención a la diversidad son el foco en el que actualmente muchos museos centran sus esfuerzos, dando lugar a una filosofía de equidad, sensibilidad y lucha por los derechos de las personas con capacidades diferentes. **Capítulo II. Percepción y conocimiento del arte en el colectivo sordo.**

Centrándonos en el colectivo específico que focaliza nuestra atención, tratamos de dar respuesta a las cuestiones surgidas en relación a las dificultades localizadas durante los procesos perceptivos en el procesamiento de la información recibida.

Percepción, cognición y lenguaje, como procesos psicológicos implicados en la elaboración del pensamiento, configuran los pilares sobre los que se construye este capítulo.

El conocimiento viene dado a partir de la recopilación e interconexión de conceptos adquiridos a través de la relación que se establece entre el mundo exterior e interior a partir de las ventanas que ofrecen los sentidos. Vista y oído son los que más información aportan a la hora de recoger esos datos que, gracias a los diferentes mecanismos perceptivos, se vinculan con las emociones; éstas, a su vez, fomentan la generación de nuevos conocimientos tras la relación con los ya asentados.

Ante la carencia de uno de los sentidos es a través del hiper desarrollo de los complementarios y la generación de otras estrategias propias, el modo en que las personas con cualquier tipo de déficit superan estas dificultades.

Lenguaje, cognición y percepción, como procesos psicológicos, se presentan íntimamente relacionados e interconectados a través de un elemento clave, la emoción.

### **Capítulo III. La educación artística de personas sordas en museos: la educación patrimonial como enfoque inclusivo.**

Educación formal y educación no formal se complementan e interactúan tomando espacios propios la una de la otra, de modo que la combinación entre ambas da como resultado la

creación de estrategias y modelos educativos encaminados a mejorar los aprendizajes de los discentes. En el caso del colectivo sordo, es la educación no formal la que está tomando elementos de la reglada, dando lugar al desarrollo de claves para la comunicación con aquellas personas que presenten déficit auditivo.

Las dificultades históricas por las que los sujetos sordos han pasado durante su escolarización, dan como resultado la necesidad de buscar nuevas herramientas y métodos para el trabajo que incidan en dificultades tales como la reflexión o la socialización.

Proponemos la utilización del arte como instrumento mental para el trabajo específico con el colectivo sordo, al incidir en muchos de los aspectos deficitarios, que la educación formal no ha logrado resolver. Así, la educación no formal, en contextos museísticos y a través del arte, permite desarrollar habilidades, actitudes, y trabajar aspectos de modo más eficaz de lo que puede hacerse desde los espacios formales.

Para ello, el foco que ofrece la educación patrimonial se presenta como el medio idóneo de trabajo para con ellos, ya que aporta beneficios que, sumados a los que aporta la utilización del arte como instrumento, dan lugar al fomento del crecimiento individual desde la dialéctica que va de lo individual a lo colectivo.

#### **Capítulo IV. Estado actual de la investigación en el campo de la educación museal con sordos en España.**

Dedicamos este capítulo a describir el marco en el que se sitúa la investigación académica en tanto lleva al desarrollo de diferentes modos de aportar conocimiento al ámbito que nos ocupa. La existencia de tesis doctorales en ramas como sordera, psicología, educación patrimonial, o educación en espacios no formales, permiten sentar las bases teóricas y continuar líneas abiertas por diferentes investigadores.

Asimismo, existen diversos grupos de investigación dedicados a la investigación de dichos temas y a la difusión de los estudios llevados a cabo desde los diferentes focos en los que se sitúan.

Los museos, en este aspecto se encuentran desarrollando una tarea con las “capacidades diferentes” que nos hace entender su visión como necesaria para nuestro estudio, ya que la faceta práctica aporta conocimientos que complementan las teorías desarrolladas desde universidades y grupos de investigación.

## **Capítulo V. Descripción metodológica.**

La definición del problema que centra nuestro estudio, la aparentemente baja asistencia a los museos de arte del colectivo sordo a pesar de las iniciativas que se generan para ellos, nos lleva a definir unos objetivos de estudio, de los cuales se desgana nuestra hipótesis.

De la propia hipótesis y tras la realización del estudio teórico previo, podemos desgana las variables que permiten desglosar los conceptos que forman parte de la misma, definiendo así los métodos de trabajo óptimos para medirlas y recoger datos.

Tras este análisis, nos situamos en una perspectiva constructivista /cualitativa, a partir de la cual seleccionamos como método el estudio de casos, cómo técnica la encuesta y como instrumento de recogida de datos, el cuestionario.

Seleccionamos una muestra atendiendo a *criterios extremos* -museos que recientemente han implementados sistemas para sordos, y quienes primero lo implantaron-; *criterios de reputación* -museos de renombre internacional que más visitantes reciben dentro de la esfera nacional- y *criterios únicos* -museos que presentan algún elemento que les hace únicos en el panorama nacional-. Así, son el Museo Nacional de Escultura, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Museo Nacional del Prado, Museo Thyssen Bornemisza, Red Museística provincial de Lugo y Fundación Orange, las instituciones que configuran la muestra estudiada en el análisis de casos.

El diseño del cuestionario, así como la justificación de las preguntas desarrolladas para obtener los datos necesarios que nos ayuden a comprender el problema, son descritos pormenorizadamente a lo largo de este capítulo.

## **Capítulo VI. Análisis de datos.**

Una vez descritos método, técnicas e instrumentos, así como los sistemas de muestreo y la elección de los casos de nuestro estudio, recogemos los datos aportados por los participantes en nuestro estudio y los analizamos.

El análisis atiende a la relación establecida entre diferentes bloques de preguntas, encaminadas a contrastar información y extraer una visión clara tanto de la institución, como de su conocimiento del mundo sordo, la participación del colectivo en los diseños, así como el uso que se hace del arte en los mismos.

Este análisis, realizado minuciosamente, aporta datos que permiten entrever alguna de las conclusiones que se exponen en el capítulo VI.

### **Capítulo VII. Discusión y conclusiones.**

Las conclusiones, tanto al cuerpo teórico como al empírico, confluyen en la generación de un pensamiento reflexivo y crítico al respecto.

Las ideas gestadas tras el análisis de nuestra investigación, nos devuelve una imagen de camino abierto y multidireccional, cuyas nuevas líneas de investigación se dan en múltiples sentidos, presentándose ante nosotros, un panorama de gran interés para el cual, las contribuciones que nuestro estudio pueden aportar, solo son un pequeño grano de arena, un hilo del que tirar e iniciar nuevos recorridos, o ampliar alguno de los iniciados a partir de estas páginas.

# **CAPÍTULO I**

## **La educación en la museología.**



## Capítulo I

### La educación en la museología

Para situarnos en el contexto que debemos abordar, hemos de posicionarnos desde una doble perspectiva: el campo de la educación museal y el de la atención a la diversidad, que se constituyen, así, en los ejes de nuestra genealogía disciplinaria. Somos conscientes de que, además de estas áreas de conocimiento, es necesario incorporar otra serie de disciplinas, cuya consideración desarrollamos en los sucesivos capítulos. Pero, puesto que nuestro principal interés parte de una postura claramente educativa -en particular en el marco de la educación no formal y, específicamente con un colectivo muy concreto como es el colectivo sordo<sup>3</sup>-, hemos de plantear un contexto de actuación y un marco que ha sufrido una evolución notable en los últimos tiempos, y que merece ser tratado *in extenso* en este capítulo.

En los últimos años, hemos pasado de los museos concebidos como espacios de exhibición para la élite, a entender que la educación es fundamental y necesaria, lo que nos ha conducido a la generación de gabinetes de educación cada día más especializados en distintos colectivos. Desde los espacios educativos, cada día más potentes dentro de la organización del museo, se ejecuta una labor puente fundamental entre los contenidos (en ocasiones impenetrables) de las instituciones museísticas y el público, tanto real como potencial. Doctor Roncero (2007) en este sentido afirma “un museo no debe estar abierto para mostrar sino para provocar comunicación, para hacer posible que se establezca un diálogo entre las dos partes que mutuamente se necesitan” (en Calaf, Fontal y Valle, 2007, 7).

La tarea educativa es, por tanto, uno de los ejes vertebradores de las instituciones de que nos ocupamos, capaces de dar sentido y vincular a la sociedad con su pasado y presente, permitiendo una democratización de la cultura cada día más real, puesto que es ahora cuando realmente se abren a *todos*, adaptándose a las necesidades que

---

En este punto creemos conveniente aclarar la diferencia entre los conceptos *sordo* e *hipoacúsico*. Cuando hablamos de sordo, y siguiendo a Myklebust (1975, en Villalba Pérez 1996,15) podemos definirlo como aquella persona cuya audición no es funcional para desenvolverse en cualquier aspecto de la vida, mientras que un hipoacúsico sería aquella persona con pérdida auditiva capaz de llevar una vida funcional con o sin ayudas de tipo técnico.

puedan presentar los distintos públicos y ofreciéndose como recursos de integración, inserción, normalización e, incluso, terapia. Sin embargo, el camino hasta llegar al punto en que nos encontramos en la actualidad no ha sido sencillo, y mucho menos en nuestro país, puesto que condicionantes de índole política y cultural han influido, sin lugar a dudas, en la evolución de la educación museal. Para entender la presente investigación y el contexto en el que nace, hemos de revisar la historia de la museología en España para comprobar cómo nuestro estudio se inserta en una evolución natural de los museos como espacios integrados en la sociedad para todos los públicos.

## **I.1 MUSEOLOGÍA Y EDUCACIÓN. DOS CONCEPTOS DESTINADOS A ENCONTRARSE**

Tanto el arte en sí mismo, como la museografía o el discurso seleccionado desde los DEAC<sup>4</sup> a través de metodologías y estrategias de enseñanza y aprendizaje, tienen como finalidad establecer una comunicación con el público. El fin último del museo es comunicarse, abrirse a la sociedad. Sin esta apertura, derivada de su función social, incluida en la definición de ICOM<sup>5</sup> desde 1970<sup>6</sup> el museo continuaría siendo el escenario idóneo para eruditos, y constituyendo, por tanto, un entorno alienado y carente de sentido en la actualidad.

La definición de museo muestra de forma viva cómo estas instituciones se esfuerzan por vivir adaptándose a los nuevos tiempos, ya que asistimos a una continua reflexión interna que da lugar a nuevos matices que implementan o corrigen definiciones anteriores, como observamos al analizar las definiciones que han venido sucediéndose en los últimos años.

Bernice L. Murphy, explica la necesidad de estas reconsideraciones sobre la definición del museo, al exponer que “desde el punto de vista profesional, no hay nada radicalmente incorrecto en la definición actualmente existente, pero esta definición es

---

<sup>4</sup> Departamentos de Educación y Acción Cultural

<sup>5</sup> *International Council of Museums*, organismo con estatus de órgano consultivo del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas y vinculado a la UNESCO. Es el máximo órgano reconocido sobre los museos a nivel mundial.

<sup>6</sup> “Un museo es una institución pública o privada, permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y su desarrollo, y abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone, con propósitos de estudio, educación y deleite colecciones de arte, científicas, etc., siempre con un valor cultural.” (Icom news, 1970, p.28)

como una alfombra muy vieja que ha sido necesario reparar y recoser con el tiempo, para poder seguir usándola” (Murphy, 2004, p. 3).

De este modo, desde ICOM justifican la necesidad que en 2004 se tiene de renovar la definición incorporando nuevos matices que aporten retazos de luz y modernidad al concepto de museo, partiendo para ello de la reflexión sobre la transición de escenario para el especialista a una función definitivamente social:

Un museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, y abierta al público, que se ocupa de la adquisición, conservación, investigación, transmisión de información y exposición de testimonios materiales de los individuos y su medio ambiente, con fines de estudio, educación y recreación. (Estatutos del ICOM, artículo 2, párrafo I, en Murphy, 2004, p.3).

La reflexión parte no sólo del museo en sí mismo, sino del propio cambio social, sitúa el reto de redefinir el museo atendiendo a la propia sociedad, proporcionando, en palabras de Murphy:

(...) una definición simple, aunque eficaz de lo que los museos *son*, *hacen* y lo que *representan*. Necesitamos una definición con integridad intelectual, pero también una definición que los gobiernos, agencias no gubernamentales y comunidades de todo el mundo puedan utilizar como referencia. Esta definición debe resultar clara para la mente, pero también tocar el corazón. Debe resultar fácil de entender para la gente corriente, y proporcionar un punto de referencia moral para los valores inamovibles que los museos –junto a las personas y los cuerpos profesionales que trabajan alrededor de estas instituciones- están obligados a mantener y defender conjuntamente en interés de todos. (Murphy, 2004,p.3).

Podemos apreciar cierta sensibilidad hacia la proximidad ciudadana, no sólo a través de la propia redefinición, sino a través de la preocupación por “tocar el corazón”, es decir, por acercar los museos al público y *vincularlos*, hacerlos presentes en el contenido y en el propio contenedor.

Esta vinculación<sup>7</sup> sin embargo, no está definida claramente en ninguno de los puntos, lo que permite leer entre líneas la posibilidad de aplicar aquellas estrategias seleccionadas por cada uno de los agentes implicados en la comunicación entre

---

<sup>7</sup> Esta idea la retomaremos más detenidamente en el apartado dedicado a la educación patrimonial en el capítulo III.

museo y público, atendiendo a las inquietudes y al *leitmotiv*, tanto de la institución museística como de los responsables de difusión y educación de los museos.

Sin embargo la definición de 2004 sufre nuevamente cambios en la 22ª Conferencia General de ICOM celebrada en Austria, Viena, en 2007:

Un museo es una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad con fines de estudio, educación y recreo. (ICOM, 2007, p.3).

Nuevamente podemos observar cómo se entrecruzan varios elementos que fundamentan la presente investigación: museo, educación, apertura al público y patrimonio; términos que el Código de Deontología del ICOM para los museos, aprobado tras la 15ª Asamblea General de ICOM en Buenos Aires (Argentina) el 4 de Noviembre de 1986, enmendado y revisado en las 20ª y 21ª Asambleas Generales celebradas el 6 de Julio de 2001 en Barcelona y el 8 de Octubre de 2004 en Seúl (Corea) respectivamente, cita en los siguientes términos:

Los museos tienen el importante deber de fomentar su función educativa y atraer a un público más amplio procedente de la comunidad, de la localidad o del grupo a cuyo servicio está. La interacción con la comunidad y la promoción de su patrimonio forman parte integrante de la función educativa del museo. (ICOM, 2004, p. 9).

Por lo tanto, es a través de la educación, y utilizando diferentes estrategias que favorezcan el aprendizaje, motiven y generen el establecimiento de vínculos con las obras atesoradas, como el museo debe dirigirse a la sociedad, abrirse y depositar el patrimonio que les pertenece y es protegido y cobijado entre sus muros.

Sin embargo, durante las primeras etapas de implantación de la educación como pilar fundamental de los museos, se tiende a utilizar estrategias que no lograban los resultados pretendidos tal y como Philippe de Montebello (Montebello, 2010) muestra a través de las siguientes palabras:

La mayoría de programas se centraban en suministrar información. Qué duda cabe de que eso es lo deseable, pero no debería de ser un fin en sí, sino más bien una vía hacia la apreciación directa, emocional y puramente visual de la obra de arte; o, dicho de otro modo, un medio para que la obra de arte expuesta resulte más inteligible y asequible para el visitante. (...) no hay tarea más importante que podamos proponernos que la de

desarrollar a nuestros públicos, y con ese objetivo darles la mejor experiencia posible en el museo. Reto también en el sentido de que es indudablemente lo más difícil de hacer, porque hay tantas teorías sobre cómo comunicar con el público general como comunicadores, y difícil porque lo que tenemos no es *un solo* público sino muchos, y nuestros visitantes son tan diferentes unos de otros como lo son en el mundo real, cosa que yo encuentro que los teorizadores tienden a olvidar cuando escriben acerca del público como si fuera monolítico, siendo así que, como todos sabemos, cada uno de nosotros lleva al museo su particular nivel de preparación y su particular motivación. (Montebello, 2010, p.28).

En este sentido, el momento en el que se encuentra actualmente la museología, y en especial la educación museal, están reflexionando al respecto, realizándose preguntas y tratando de darles respuesta a través de diferentes líneas de trabajo, más o menos experimentales, en busca de la obtención de tesis capaces de resolver alguna de las cuestiones planteadas. El pensamiento crítico pues, mueve los últimos años de la museología gestando planteamientos sumamente interesantes que, como si de una fuerza centrífuga se tratase, lanza planteamientos con públicos, estrategias, herramientas y planteamientos, con el mismo objetivo: dar coherencia a la institución museística.

### **I.1.1 Educación en los museos Españoles. Historia de una lucha por servir a la sociedad**

El camino que desde estas instituciones se ha recorrido para llegar al momento actual no ha sido fácil. Por el contrario, el paso del tiempo ha marcado hitos fundamentales en la historia de la educación museal, destacando el impulso tomado en el último medio siglo. En este sentido, el museo, como agente inmerso en la cultura, y espejo de ésta, se comporta como producto y a la vez como testigo de sus devenires históricos, atestiguando a través de su organización y pensamiento, los cambios que desde el inicio del concepto de museo como casa de las musas, ha ido experimentando la institución.

Así, asistimos al transitar desde los *thesaurus* medievales al coleccionismo humanista y privado, y de éste a las cámaras de maravillas que comienzan a abrirse tímidamente a un público selecto y gustoso de admirar curiosidades que, de otro modo, les sería imposible tener frente a sí. La apertura del museo público a través de los gabinetes,

trae consigo el comienzo de una carrera imparable hacia la democratización de la cultura, consolidada a partir del siglo XX.

Sin embargo ya en el siglo XIX se comienzan a atisbar indicios de cambio de mentalidad en la Francia de la Ilustración, momento en el que el amigo de Antonio Canova, Antoine Quatremère de Quincy, deja escrito:

El principal inconveniente de la obsesión por coleccionar y del mal empleo que se da a las obras que forman parte de una colección deriva del hecho de que se priva a las artes de su legítimo patrimonio, en cierto modo se las deshereda y excluye de cualquier uso político, religioso y moral. La falsa dignidad conferida a objetos guardados bajo llave con tanto respeto rebaja su valor ante la opinión pública en lugar de incrementarlo (...). ¿Y qué impresión (me refiero a la impresión transmitida y recibida a través de los sentimientos) puede producir las obras en tan gran número y estado tan mezcladas que ninguna atrae individualmente la atención del espectador? ¿Cómo pueden producir alguna impresión si todo es distracción? (Quatremère de Quincy, en Montebello, 2010, Pp.74-75).

En este texto no sólo se hace un alegato en contra del abigarrado sistema museográfico del momento, sino que se deja entrever la necesidad de que el museo sea consciente de que hacer accesible el contenido expositivo al público es fundamental para dotar de sentido la visita a las colecciones. Este cambio de posicionamiento del museo hacia los espectadores no es sino el germen de los drásticos cambios que posteriormente agitarán a las instituciones museísticas en siglos posteriores.

El encendido siglo XX, en el que el mundo se une y divide al mismo tiempo a través de guerras y avances científico-técnicos, se caracteriza podríamos decir, por la existencia de unas pautas que se repiten en todos los rincones del planeta, creando un *guion cultural* que cada país, a su ritmo, sigue para adaptarse a los nuevos tiempos.

En este sentido España atraviesa altibajos marcados por su situación política, que no hacen sino prolongar en el tiempo la modernización del pensamiento reflejada a través de los museos, siendo éste un lastre que aún hoy día continuamos arrastrando en algunos sectores.

La primera vez en la que en nuestro país se habla en términos legales de democratizar la cultura, es en la Constitución de 1931, momento en el que, “se preceptuaba (...) la elaboración de un registro de las riquezas nacionales, ahora definitivo frente al

frustrado de 1900, que resultaba imprescindible para articular con eficacia real la apetecida defensa patrimonial y la democratización de su disfrute” (Bolaños, 2008, p.363). Para ello, y siguiendo el texto de la autora:

(...) se decretó la gratuidad de los museos para maestros y profesores (hasta entonces sólo lo eran para los artistas), se favoreció el acceso de los investigadores a los archivos del Estado, se animaba a depositar en los museos aquellas obras en posesión de particulares que, por encontrarse en estado de deterioro, pudieran perderse, y se declararon en diferentes provincias monumentos histórico-artísticos integrándolos en el tesoro de la Nación. (Bolaños, 2008, Pp.363-364).

A este texto regulador de 1931 le siguen una serie de leyes encaminadas a definir la actuación de instituciones de carácter cultural, entre las que destacamos la firmada por el Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes, Fernando de los Ríos del 13 de Mayo de 1933, sobre el “derecho de la nación al disfrute de las obras de arte y de la cultura legadas por el pasado” (Bolaños, 2008, p. 365).

Estos términos denotan un cambio radical en la concepción de los espacios contenedores del legado histórico del país. A través de esta norma no sólo se dan facilidades a quienes poseen bienes susceptibles de ser puestos al alcance de cualquier interesado en conocer y apreciar sus tesoros, penando incluso a quienes censuren el acceso a sus colecciones o dispersen las colecciones artísticas, sino que se legisla el derecho social de disfrutar de las obras de arte. Es remarcable este hecho puesto que se presupone por un lado la sensibilidad del pueblo hacia el arte, demostrando que su interés hacia su conocimiento y disfrute ha de ser legislado, y por otro, la no discriminación y apertura de las colecciones privadas para todos, con lo que, en cierta manera, se termina con los privilegios de los coleccionistas y la élite a nivel cultural. La cultura ha de estar, pues, al alcance de todos.

En esta etapa, Ramón del Valle-Inclán, conservador general del Patrimonio Artístico desde 1932, muestra su interés por “fomentar las visitas del público: establecer la entrada gratuita, formar cicerones y proteger el lugar” (Bolaños, 2008, p.368). Así asistimos al inicio de la educación museal a través de la formación de estos *cicerones* o especialistas en mostrar, acompañar y facilitar las visitas artísticas a los espectadores. Podemos intuir que Valle-Inclán es consciente ya por aquel entonces de la heterogeneidad en cuanto a los niveles de conocimiento de la población, por lo que considera necesario potenciar y crear herramientas que doten de estrategias capaces de facilitar la aproximación a los contenidos de las exposiciones. No sólo es importante

permitir el acceso a la cultura al pueblo, sino que hay que procurar que, además de verlo, lo miren y lo comprendan. Esta labor comienza a visibilizarse en Valladolid, en el Museo Nacional de Escultura, donde Pérez de Ayala:

(...) fomentó una mayor extensión y diversidad de los públicos, estimuló con todo tipo de estrategias las salidas escolares a la calle y las exposiciones itinerantes, favoreciendo un fenómeno que entonces empezaba surgir con fuerza, como eran las actividades de animación; iniciativas todas ellas erigidas en el convencimiento de que el único reformismo que a largo plazo interesaba era el que venía de la mano de la educación y la difusión de la cultura. (Bolaños, 2008, p.369).

Este afán educativo y divulgativo de la cultura, tiene su reflejo en la fallida idea republicana del *Museo Circulante*, ejemplo del interés del gobierno del momento por abrir las puertas de los centros de arte a la población con menos recursos para acercarse a las capitales dotadas de instituciones museísticas. La idea consiste en el traslado de una exposición de piezas seleccionadas, por las cabezas de partido, para que sus ciudadanos tengan la oportunidad de apreciar en primera persona tanto grabados de Goya, como copias de las obras maestras de los grandes pintores españoles, encargadas a jóvenes artistas. Estas exposiciones van acompañadas de proyecciones, música y documentales para ampliar el campo y las relaciones de pensamiento de los ciudadanos respecto al arte. Sin embargo lejos de ser un éxito, se produce una brecha entre los organizadores y los receptores de la propuesta, ya que estos últimos no se ven identificados en las obras circulantes, quizás debido a la carencia de teoría educativa de la misma ya que a pesar de pretender “educar la inteligencia y el goce del pueblo” (Gaya, citado en Bolaños, 2008, 372), evita toda pedagogía: “yo quisiera –le decía a Gaya- que ustedes no tuvieran nada de misión, y tampoco que lo que digan a esas gentes tenga nada de escolar o de blando Procuren ustedes no ofender a la gente. Les van a enseñar cosas, pero no vayan en plan de presumir de ellas” (Gaya, citado en Bolaños, 2008, p.372).

Ello muestra que las buenas intenciones de esta etapa, en ocasiones se limitan a ideas poco reflexionadas o mal gestionadas.

### **I.1.2 Franquismo y educación museal en la Europa de la nueva museología.**

Tras el alzamiento de 1936 del General Franco, la cultura en España cambia de rumbo, dejando de lado el aperturismo iniciado en la República y virando hacia una

idea que refleja el pensamiento del momento. El objetivo central en esta etapa es el de formar conciencias a través de un patrón preestablecido, procediendo a inculcar en los jóvenes *valores de Estado* como prioridad educativa, para lo que se potencian la educación privada y religiosa sobre la pública defendida en la etapa anterior. Este hecho tiene su reflejo, como es natural, en las instituciones museísticas, las cuales huyen de las corrientes iniciadas con Rivière en Francia, quien hacia estas fechas inicia una revolución museológica centrada en la educación para la democratización de la cultura. Es la denominada *nueva museología*, fruto de la necesaria adaptación a los importantes cambios que se dan a nivel global en Europa tras la Segunda Guerra Mundial.

La economía comienza a activarse en este periodo, trayendo consigo un mayor poder adquisitivo, lo que da lugar a un claro incremento de la industria del ocio. La sociedad europea, cada vez más interesada en participar de todo cuanto está a su alcance y reclamarlo como propio, muestra ya en Mayo de 1968 su desencuentro con los museos y el mercado del arte tal, y como se conocen hasta ese momento. De hecho, una de las consignas que se grita con mayor fuerza en aquellas revueltas es “¡Al metro con la Gioconda!” (Bolaños, 2002, p.270), mostrando así el descontento con la estructura museística que aleja del pueblo aquello que le pertenece.

Esto lleva a numerosos estudiosos, críticos y museólogos a reflexionar sobre la necesidad de imprimir un cambio en la dirección que los museos deben tomar. En realidad, estas instituciones permanecen inmóviles desde hace décadas, impasibles ante los acontecimientos, más preocupadas de conservar y perpetuar las piezas que atesoran, que de lo que ocurre en el mundo que hay más allá de sus propios muros.

Mientras, en España, tras los primeros años de régimen franquista caracterizados por un férreo comportamiento y hermetismo encaminado a remarcar la diferencia con la etapa anterior, comienzan a llegar ciertos aires renovadores, gracias al despegue del turismo, impulsado por el enriquecimiento de Europa tras la recuperación económica. La llegada de turistas extranjeros ávidos de conocer el folklore español, la cultura y costumbres propias del *exótico* país del sur de Europa, no hace sino mostrar la necesidad de comenzar a organizar el patrimonio y presentarlo para poder exhibirlo acorde a las expectativas de los nuevos consumidores internacionales. Son éstos quienes, al mismo tiempo, comienzan a abrir los ojos a los españoles, incitándolos a girar su mirada hacia el resto del mundo, saliendo del aislamiento cultural que había ocasionado el régimen franquista durante la primera etapa de su implantación. Sin embargo la libertad de opinión y expresión de la que se es testigo a través de los movimientos en Francia capaces de remover las conciencias de los teóricos, sigue

siendo una utopía en la España franquista, a pesar de percibir ciertos atisbos de cambio y relajó en los últimos años de la etapa gobernada por Franco.

El cambio con mayúsculas aún estaría lejos de llegar. España en este momento se caracteriza por una acusada falta de profesionalización, una carencia de formación especializada reflejada en un distanciamiento del resto de Europa tanto en términos conceptuales como técnicos.

Lejos de la isla encapsulada en la que España se había convertido, los museos del mundo continúan con paso firme su camino hacia la democratización total. En 1970, la museología comienza a definirse como ciencia social<sup>8</sup>, iniciando, en las sucesivas reuniones de organismos museológicos, un replanteamiento de su posición ante la sociedad, cambio que España ni siquiera es capaz de intuir. La eclosión de teóricos de distintas ramas que comienzan a compartir en diversos foros sus reflexiones en torno al necesario cambio de posicionamiento de los museos, es aún algo poco habitual en nuestro país, donde sólo llegan los ecos de aquellos que palabra a palabra consolidan la revolución museística del siglo XX.

Una de las figuras fundamentales del momento es Duncan Cameron, quien, en 1971, escribe uno de los artículos que dan lugar a los consiguientes debates que conforman la nueva museología:

Nuestros museos experimentan una urgente necesidad de tratamiento psiquiátrico (...) por supuesto, se trata de enfermedades nuevas, que deben continuar conviviendo con ciertos males ya tradicionales en los museos: manía de grandeza, por una parte y enclaustramiento psicótico por otra. (Cameron, 1971, citado en Bolaños, 2002, Pp.276-278).

Con estas duras palabras, Cameron hace una revisión crítica del momento que, a principios de los años setenta, se vive en todo el mundo. El anquilosamiento y egocentrismo de las estructuras museísticas debe abrirse, observar la realidad y adaptarse a esas “nuevas enfermedades” que el mundo moderno trae consigo; por otro lado, y respecto al trabajo que se viene desarrollando en dichas instituciones, añade:

---

<sup>8</sup> En la definición del ICOM de 1970 se cita: Un **museo** es una institución pública o privada, permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y su desarrollo, y abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone, con propósitos de estudio, educación y deleite colecciones de arte, científicas, etc., siempre con un valor cultural. Definición.

**Museología:** es la ciencia del museo. Estudia la historia y la razón de ser de los museos; su función en la sociedad, sus peculiares sistemas de investigación, educación y organización: relación que guarda con el medio ambiente físico y clasificación de los diferentes tipos de museos. (subrayados y negritas nuestros)

Se trata de una protesta contra el mantenimiento de los grandes museos públicos que no hacen nada como no sea consagrar el evidente dominio burgués y elitista de la sociedad (...) los museos necesitan una reforma desde hace mucho tiempo (...) Es evidente que existe la necesidad real e inmediata de que nuestras sociedades recuperen el foro como institución. (Cameron, 1971, citado en Bolaños 2002, Pp.276-278).

Uno de los puntos de inflexión en el movimiento hacia la democratización de los museos viene dado por la creación de los ecomuseos<sup>9</sup>, idea promovida por Rivière. Gracias a su impulso, desde distintos lugares y ámbitos del mundo, llega la revolución. En este sentido, hemos de remarcar algunos hitos fundamentales en la historia de la museología, como son la cumbre de Santiago de Chile, la creación de museos punteros en su momento, o el surgimiento de distintas instituciones encaminadas a luchar por los derechos sociales de la cultura.

La cumbre de Santiago de Chile es promovida por la UNESCO para los museos latinoamericanos del 20 al 31 de Mayo de 1972, dictándose en ella algunas resoluciones basadas en paradigmas que resultan totalmente renovadores, entre los que podemos destacar:

Que el museo es una institución al servicio de la sociedad de la que forma parte integrante y que posee en sí mismo los elementos que le permiten participar en la formación de la conciencia de las comunidades a las que sirve; que puede contribuir a involucrar a estas comunidades en la acción, situando su actividad en un marco histórico que permita esclarecer los problemas actuales, es decir, vinculando el pasado con el presente, comprometiéndose con los cambios de estructura en curso y provocando otros cambios en el interior de su respectiva realidad nacional. (UNESCO, 1972, p.1).

En este documento se exponen algunos principios de actuación para comenzar a acercar los museos al pueblo y atraer éste a aquellos. Las instituciones museísticas comienzan a involucrarse y formar parte de la vida ciudadana, fomentando iniciativas de reflexión y mejora de las condiciones de vida. La declaración aquí firmada supone el arranque de una nueva era en la que el museo dirige su mirada hacia la sociedad, surgiendo un nuevo concepto, el de *museología social* o *sociomuseología*. Esta

---

<sup>9</sup> “Un **ecomuseo** es un instrumento concebido, construido y explotado conjuntamente por un poder o una comunidad. El poder interviene a través de expertos, y gracias a las facilidades y recursos que suministra. La población lo enfoca según sus aspiraciones, sus conocimientos y sus facultades” (Bolaños, 2002, 284).

corriente entiende el museo como “una institución dinámica y comprometida con su comunidad, y en una referencia para las políticas públicas de museos y de la museología en Iberoamérica”<sup>10</sup>. Dicha reunión inicia un proceso de reorganización e intervención social, necesario para la adaptación a los nuevos tiempos situando al museo al servicio de la comunidad, consciente por fin de su necesario compromiso con la realidad, puesto que es a ésta a quien se debe.

(...) la sociomuseología como campo multidisciplinario de conocimiento y acción, estimulando los procesos de formación basados en la producción creativa y participativa de conocimientos –sin limitarse a su mera transmisión– y abriendo perspectivas y ejes de orientación e inspiración que permitan una capacitación de los profesionales de museos adecuada a esos fines. También se trata de contribuir al desarrollo de políticas públicas en materia de cultura, educación y patrimonio, destacando la importancia que tiene el fomento de los estudios sobre el pensamiento y la práctica de la Nueva Museología en las universidades. Por último, se trata de estimular el intercambio de conocimientos con las comunidades para ampliarlos mutuamente. (Ibídem, 2012).

Bolaños, refiriéndose a esta situación, señala:

Cada vez son más ambiciosas las exigencias que pesan sobre el museo en este tránsito entre milenios, que ha pasado de basar su actividad en la conservación y difusión de los objetos a actuar como un depósito de la memoria colectiva, la mejor encarnación de lo que amamos de nuestra historia y de nosotros mismos. Ya no es solo, por tanto, una institución patrimonial que custodia restos materiales; es una estructura de conocimiento, y, como tal, no solo se espera de él que conserve las cosas importantes que testimonian nuestro pasado, sino que nos explique «quiénes somos», una necesidad acuciantemente sentida por las generaciones del presente, que se sienten amenazadas, quizá solo imaginariamente, por la amnesia y la obsolescencia de los recuerdos y que encuentran en esta institución una compensación a la inestabilidad del presente, al rápido consumo de información y a la nostalgia de un pasado que se aleja fatalmente de nosotros. Así que el museo no solo ha crecido numéricamente, sino que ha entrado en nuestra conciencia, que también es llevada a las vitrinas y convertida en objeto musealizable. (Bolaños, 2008, Pp.491-492).

---

<sup>10</sup> Extraído de <http://www.ibermuseum.org/es/decada-do-patrimonio-museologico-2012-2022/>

Como mostramos, son varias iniciativas las que marcan un hito en el comienzo de la apertura de los museos a la sociedad: el museo de Anacostia en Washington, la casa museo de México o el museo de Níger en Niamey. Todos ellos tienen en común su nacimiento en ambientes marginales con entornos difíciles, y un éxito rotundo al acercarse al pueblo de forma franca y realista. La mayor novedad reside en que es el museo quien trata de ponerse al nivel del pueblo, no el pueblo quien debe hacer esfuerzos de comprensión para acceder a las claves que ocultan las exposiciones exhibidas en los museos.

Ordoñez (1975) indica que podríamos hablar de “museos a medida” ya que “nadie ignora que, para individuos con tantas carencias, es mucho más importante comer y tener un lugar donde dormir que visitar un museo (Ordoñez, 1975, p.75). Sin embargo, la necesidad de prestar servicio a la comunidad para no perder el tren de los tiempos, hace que los museos traten de acercarse y atraer a los públicos para fomentar su educación.

A través de encuentros, tratan de difundir y ampliar sus ámbitos de actuación por todo el mundo, creando una gran red que permita seguir caminando hacia el museo del futuro.

Vemos desde este momento, y de forma más concreta, la revolución que en ámbitos museísticos se viene desarrollando de forma clara y sin freno. A este respecto, Mench escribe:

En la historia del trabajo del museo podemos reconocer dos “revoluciones”. La primera tuvo lugar en el período de 1880/1920, la segunda en el período 1960/1980. El término revolución es usado para cargar el énfasis en los cambios radicales que tuvieron lugar en muy cortos períodos de tiempo.

La primera revolución del museo ha sido referida como “movimiento de modernización del museo”. (...) En el período 1960/1980 vemos una sinergia similar, pero ahora el principal vigor es el deseo de desarrollo de los museos como instituciones sociales con agendas políticas. La ruptura a través del nuevo pensamiento en ambos períodos fue acompañada por una “nueva retórica”. La nueva retórica de la segunda revolución del museo ha sido denominada “nueva museología”. (Mench 1981, citado en Alonso Fernández, 1999, Pp.73-74).

Como vemos, el museo como espejo en que sociedad y política se reflejan, nos muestra cómo en el particular caso de España y durante los primeros años de

dictadura, su misión principal da un giro que consiste básicamente en “inculcar el sentimiento religioso y patriótico informador de nuestro pasado” (Alted, 1968, p.220). Con lo que dan la espalda al planteamiento defendido durante el anterior periodo histórico ajustándose a las premisas nacionalistas marcadas por el Régimen del General Franco. Si bien es cierto que durante los años que dura su mandato, se crean gran número de centros museísticos, éstos, lejos de nacer con una estrategia y un plan museológico contundente, no son sino panfletos políticos con afán publicitario del régimen y de sus valores religiosos. Esta gris etapa de la historia de la educación museal en nuestro país está caracterizada por una gran falta de profesionalización del personal, carente de principios educativos o didácticos con una clara finalidad propagandística. No obstante, el cambio real no llega hasta finales de la década de los setenta con la democracia.

### **I.1.3 Democracia y democratización en los museos españoles.**

La transición española permite levantar un puente entre una situación socio política localizada en España y un nuevo enfoque con mirada aperturista y permeable hacia el exterior. Supone un cambio radical para la mentalidad del país, puesto que de pronto es posible tener libertad para conocer formas de trabajo y pensamiento novedosas para nuestro país, consolidadas y ejecutadas en el resto del mundo.

Es el momento en el que el papel de la educación en los museos comienza a reflejar los nuevos planteamientos sociales y las reivindicaciones culturales de la nueva y floreciente España. La libertad, como estandarte que guía los nuevos paradigmas socio culturales, lleva a abrir plenamente los cerrojos intelectuales a través de la edificación sobre sólidos pilares de puentes educativos, permitiendo recorrer un camino hasta entonces abrupto y oscuro. La luz que guía esta etapa se basa en mecanismos ya puestos en marcha con éxito en distintos países, visibilizado éste a través del incremento de la asistencia de espectadores de diferentes edades y estratos sociales a los museos.

Montebello (2010) reflexiona sobre la importancia de los cambios que se producen en este momento apuntando:

Aunque la educación con mayúsculas fue el principal motivo para la creación de la mayoría de los museos del mundo, ese término en primero lugar hacía referencia a la educación mediante la adquisición de conocimientos, por parte de los estudiosos, sobre las obras de arte exhibidas y su significado, y en segundo lugar a la elevación de las masas

(así se decía entonces), que había de lograrse a partir de la contemplación de las obras expuestas y mediante aquello que se escogiera como principal argumento histórico artístico de la instalación, ya se organizara ésta por escuelas, por artistas, por culturas, cronológicamente o por otro criterio. Solo en el último siglo se desarrolló la educación como prioridad discreta en términos programáticos, no como parte integral del papel principal de los conservadores, los sumos sacerdotes, sino como tarea de una plantilla adjunta de generalistas contratadas ex profeso. (Montebello, 2010, Pp.27-28).

En este sentido, podríamos decir que mientras tanto, en los años setenta del siglo XX, existe una confrontación entre exposiciones y público, dos elementos que aún hoy continúan buscando una acomodación mutua en algunos espacios. La necesidad de abrirse al público y ofrecer una programación que resulte atrayente con la doble intención de recibir más visitas y adaptarse a los cada vez más exigentes gustos del público conduce, por un lado, a tratar de lograr programaciones variadas y, por otro, a crear museos, lo que lleva a una fiebre por la construcción de museos, visible aún en nuestros días:

(...) el número de exposiciones se disparó y en todo el mundo devinieron eventos semanales si es que no diarios, con el resultado de que su impacto, lógicamente con excepciones, fuera más local que internacional. Debo decir que la proliferación de exposiciones no fue un fenómeno aislado; se produjo juntamente con un crecimiento exponencial y sin precedentes de todos los ámbitos de programación y servicios al público, y a la vez que una fiebre constructora que agregaba a los museos alas enteramente nuevas o renovaba las salas existentes. (Montebello, 2010, Pp.13-14.)

Por otro lado, la posibilidad de conocer el mundo y sus ideas a través de la visita a estas exposiciones, sumado a otros ingredientes como son la globalización mundial de la economía, la evolución social, el crecimiento demográfico, el desarrollo de acontecimientos de carácter cultural como son los juegos olímpicos, las exposiciones universales, los espectáculos internacionales etc. se convierten en un caldo de cultivo para un ambiente en el que se comparten conocimientos, gustos y modas por el mundo. Ello, sumado a la llegada de la televisión a los hogares de la mayor parte de la población, propicia que todos estos acontecimientos alcancen con mayor celeridad todos los rincones del planeta. La posición social de la mayoría de la población se

hace más sólida, permitiendo gozar de una mejor economía y, por tanto, de una mayor presencia de ocio.

Progresivamente, el patrimonio comienza a ser visto no como algo perteneciente únicamente a la élite, sino como propio, común a toda la humanidad. Se convierte, así, en algo vivo, accesible, surgido de la unión de sociedad, economía y cultura.

El **MINOM**<sup>11</sup>, organismo vinculado a ICOM, nace en 1984 en este contexto para organizar actuaciones que promuevan un tipo de museo sustentado en valores sociales y comunitarios. En 2007, inicia un proceso de reorganización e intervención social, necesaria tras décadas de intentos aislados en diferentes lugares del mundo. La sociomuseología es el marco en el que se desenvuelve un nuevo concepto en el cual la sociedad es el eje sobre el que gira la vida de los museos, base y fin último de los mismos.

Los museos no obligan al visitante a aprender, sin embargo sí estimulan al visitante a través de la mirada ya que, al observar y percibir las obras, se establecen conexiones de pensamientos que permiten crear vínculos entre ideas, llevando así a formar nuevas teorías. Cuando hablamos de búsqueda por parte de los museos del desarrollo del visitante, hablamos de acercar otras culturas y formas de pensar, para crear un pensamiento más amplio en las personas que visitan nuestros museos. Al establecer semejanzas y diferencias entre nuestra visión anterior y posterior a la visita, en palabras de Bosch, supone que “las semejanzas reafirman observaciones anteriores y las diferencias nos despiertan nuevos deseos de investigación” (Bosch, 1998, 22).

Este es el principio en el que se basan los museos para acercar sus contenidos al público, favoreciendo con su tarea el avance de la propia institución.

En este sentido, Alonso Fernández (1999) escribe:

El museo ha pasado de ser un sacrosanto e inaccesible templo patrimonial a convertirse en una institución viva, dinámica y de difusión sociocultural activa; y ha devenido desde una posición lejana e inaccesible al público no especializado a adquirir una concienciación de institución cultural al servicio de todos y utilizado por todos los miembros de una comunidad. (Alonso Fernández, 1999, p.91).

En tan sólo cincuenta años el cambio experimentado por las instituciones culturales ha sido muy relevante. Los museos se crean, desarrollan, y reinventan continuamente para dar cabida a todas las necesidades de la población, porque:

---

<sup>11</sup> Movimiento internacional para una nueva museología.

El museo tiene el importante deber de desarrollar su función educativa y atraer un público más amplio procedente de todos los niveles de la comunidad, la localidad o el grupo a cuyo servicio está. Debe ofrecer a ese público la posibilidad de colaborar en sus actividades y apoyar sus objetivos y su política. (Fontal, 2007, p.32).

Este espíritu está presente en el código deontológico del ICOM, aprobado en la XVI Asamblea ICOM en Buenos Aires (4 de Noviembre de 1986) modificado en la XX Asamblea General de Barcelona (6 Julio 2001) y revisado en la XXI Asamblea General en Seúl (8 Noviembre 2004). Con ellas, queda clara la idea de la prestación de servicio a todos los ciudadanos, sea cual sea su condición, origen o educación. Se les debe atraer, creando para ellos actividades y desarrollando recursos adaptados a sus necesidades, premisas que aparecen planteadas como una obligación por parte de todas las instituciones museísticas.

De hecho, “el objeto de la museología es mostrar, dar a conocer, comunicar y hacer comprensibles diferentes objetos de estudio (...) a un determinado horizonte destinatario, mediante la intervención en un espacio a musealizar” (Hernández, 1998, 35). Para llevar a cabo esa transmisión, es necesario el filtro didáctico que permita establecer diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje para conseguir los mejores resultados posibles y garantizar una visita de calidad. Para ello es necesario un profundo estudio de las colecciones expuestas que permitan establecer diferentes niveles de comunicación con el visitante y su nivel cultural. En este sentido, Hernández (1998,) explica: “no puede haber museología sin relación y dependencia respecto a la disciplina o disciplinas referentes. Lo contrario será simple escaparatismo o una experiencia estética sin funcionalidad o intencionalidad social” (pp. 34). Ello muestra la importancia de la educación en el contexto museístico.

Hopper-Greenhill (1998) expresa:

La educación en el museo es concebida como un conjunto de procesos, educación como forma de vida, como algo deseable para asimilar los acontecimientos diarios y como actitud positiva frente al mundo. Además los museos son las únicas instituciones de la sociedad que pueden satisfacer las necesidades de aprender de todo tipo de personas. Son también forma de ocio pero siempre en relación con aprendizaje. Los visitantes esperan cada vez más que una visita a un museo tenga una importancia personal inmediata, interactiva y que dé lugar a la adquisición clara e identificada de conocimientos. La educación en el museo se entiende cada vez más como la fuerza que da

forma y que se encuentra detrás de la política y de los objetivos generales del museo. (Hopper-Greenhill 1998, p.46).

Estas palabras nos sirven como compilación de todo lo expuesto hasta ahora, aunando los diferentes conceptos tratados: educación, museo, público; y permitiéndonos adentrarnos en la actual situación de la educación en los museos y, más concretamente, de cuanto ocurre en nuestro país.

El progreso de las sociedades trae consigo el avance de las instituciones y refleja su evolución a través de la puesta en marcha de diferentes resortes que impulsan la participación ciudadana y la democratización del conocimiento y la cultura.

Como hemos expuesto, los cambios que conlleva la Segunda Guerra Mundial y la llegada de la democracia a los países, contribuyen a impulsar un cambio en los museos, que, en busca de su integración en la sociedad, abren las puertas y ofrecen sus conocimientos para el beneficio social.

Este cambio cultural da un paso más en las últimas décadas. Los términos bajo los que surge la nueva museología han derivado en un nuevo concepto museológico determinado por la importancia que la educación tiene en el planteamiento institucional y, por tanto, muy pendiente de las corrientes pedagógicas del momento.

Así, la nueva museología deja paso a la museología crítica, basada en gran medida en la pedagogía crítica o pedagogía de la liberación, defendida ya en la década de los sesenta por el pensador brasileño Paulo Freire. Esta corriente nace en un contexto de transición en el que llevar al pueblo brasileño a pensar por sí mismo de forma crítica y racional es lo que impulsa a un cambio tanto en la educación como en la sociedad. Este pensamiento crítico y reflexivo es el que hace a los pueblos evolucionar y madurar, permitiendo la transición de un país ingenuo a un país adulto, capaz de gestionarse por sí mismo:

La contribución del educador brasileño a su sociedad en nacimiento, frente a los economistas, los sociólogos, como todos los especialistas que buscan mejorar sus pautas, habría de ser la de una educación crítica y criticista. De una educación que intentase el pasaje de la transitividad ingenua a la transitividad crítica, ampliando y profundizando la capacidad de captar los desafíos del tiempo, colocando al hombre brasileño en condiciones de resistir a los poderes de la emocionalidad de la propia transición. Armarlo contra la fuerza de los irracionalismos, de los que eran presa fácil, en la posición transitivamente ingenua. (Freire, 2007, p.80).

De este modo, la educación pasa a convertirse en uno de los pilares fundamentales sobre las que se sustenta la evolución de un país. Y ello, porque:

(...) una educación para el desarrollo y la democracia debe ser proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo frente a una civilización industrial que se encuentra ampliamente armada como para provocarlo; (...) Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática (...) que lo coloque en un diálogo constante (...) “Oyendo, preguntando, investigando” (...) críticamente o cada vez más racional. (Freire, 2007, Pp.84-85).

Aunque décadas más tarde, sobre estas bases nace la Museología Crítica, la cual “intenta conectar la práctica educativa del museo con las políticas culturales desde donde se produce y con el marco sociocultural que afecta a todo el museo, cuestionándose la idea de cultura, de museo y finalmente de sociedad que se quiere representar y construir” (Rodrigo, 2008, p.120).

Lo anterior supone que, desde la museología crítica se utiliza el museo como herramienta para analizar y comprender el mundo en que se contextualiza, ofreciéndose como mecanismo generador de preguntas y modos de pensamiento que analiza, estudia, comprende y muestra de forma crítica tanto la sociedad como a sí mismo. Este nuevo movimiento viene de la mano de la teoría de la Cultura Visual que, como hemos mostrado, pone el acento en una educación que fomente el pensamiento crítico.

De esta forma, la educación se consolida como elemento fundamental y necesario dentro de la práctica museológica, puesto que se configura como “un proceso de transformación del visitante en usuario del museo” (Rodrigo, 2008, p.120).

Para ello, se parte de los temas más cercanos al público-usuario. Podríamos decir que el museo no es quien propone la temática, sino que es el diálogo surgido entre museo y usuarios, entre institución y sociedad, quien establece qué temas son susceptibles de ser tratados, determinados éstos por los cuestionamientos que puedan generarse y posibiliten una relación rica y productiva.

Los temas generativos son clave en este proceso de acercamiento del museo al mundo de los visitantes.

Freire explica este concepto, hablando de:

Una idea o concepto clave que parte de la experiencia de las personas y de su mundo y que es el motor de cambio el proceso educativo. Este tema les sirve

como base para relacionar esta experiencia con otros ámbitos y construir relaciones complejas desde lo micro, la experiencia en lo cotidiano, hasta lo macro, las estructuras políticas y las relaciones de poder. (Freire, 2000, citado en Rodrigo, 2008, p.124).

Se trata de dar un paso más en la evolución museística, un avance más concreto y más amplio al mismo tiempo, puesto que permite cerrar el círculo teórico incidiendo en el pensamiento crítico, al tiempo que amplía el radio de actuación y de impacto. Para ello. La educación sigue siendo clave; no como ocurría en la era de la nueva museología en la que se convertía en un puente para acercar los contenidos museísticos a la población, sino ahora como mediador/facilitador entre las necesidades sociales y las posibilidades de la institución museística. Es ahora la educación la encargada de tender lazos entre ambas partes para favorecer el entendimiento y la comunicación en dos direcciones: público y museo. Son ambos polos los que dinamizan la institución, ofreciendo posibilidades de uno y otro lado.

La labor educativa del museo se centra en reconocer y apostar por diferentes públicos como «agentes activos» en la constitución de significado de las colecciones y exposiciones del museo. (...) supone el uso de aproximaciones interdisciplinarias al Arte contemporáneo que combinen la nueva historia del arte, los estudios de cultura visual, la educación multicultural y el discurso de género en el museo para poder plantear las diversas culturas e identidades que configuran el público. (Rodrigo, 2008, Pp.122-123).

De este modo, museo, público, cultura visual, educación, globalidad/multiculturalidad, pensamiento crítico y accesibilidad, se convierten en ingredientes activos en la creación de esta nueva etapa en la que estamos inmersos. El público continúa siendo parte fundamental, pero con un matiz, ya no es simple receptor, sino parte decisiva; de él surgen las iniciativas y a él van dirigidas en un sistema de retroalimentación en el que el museo se convierte en una herramienta que ofrece la posibilidad de ser manipulada y experimentada por los visitantes.

## **I.2 Nueva etapa, nuevas perspectivas. Capacidades diferentes y museos**

Actualmente, nos encontramos en una etapa en la que se aprecia la existencia de una consolidada herramienta educativa que sabe cómo atraer al público y cómo potenciar sus capacidades críticas. Esto nos lleva a plantear nuevos retos.

Una vez se logra un público fiel a la programación expositiva, participante y activo a la vez en ella, las instituciones están iniciando vías de profundización en los modos de trabajo con cada tipo de público. En este sentido, se comienza a hablar de públicos con necesidades especiales, lo que, educativamente hablando, confluye en la elaboración de diseños adaptados a las necesidades propias de cada grupo, colectivo o individuo, dando lugar a una especialización por parte del personal del museo en las necesidades derivadas de la diversidad funcional<sup>12</sup> del potencial público.

Así, actualmente vivimos un momento de especialización en diferentes colectivos y formas de trabajar con ellos. Bien desde un punto de vista terapéutico a través de nuevas disciplinas como el Arteterapia, bien desde el punto de vista de la inclusión social, o como un medio de normalizar su situación y convertirles en usuarios al uso de las instalaciones y los contenidos museísticos.

Otra de las corrientes que actualmente se están empezando a desarrollar, y en la que situamos nuestra investigación, es la de entender la diversidad funcional no como un problema sino como un recurso en sí mismo. El potenciar las capacidades más destacadas de estos colectivos, dejando de lado sus disfunciones, permite un doble trabajo: normalizar su situación y aprender de sus mecanismos más desarrollados para tratar de aplicar las conclusiones en el beneficio común. Todo ello, con el fin último de optimizar las visitas a los museos y mejorar las experiencias en grado de satisfacción y aprehensión de contenidos.

En este sentido, hemos de realizar una reflexión que aborde los distintos componentes que estructuran este bloque: el museo como institución concienciada con su responsabilidad social, y la percepción que tienen de los públicos posibles.

---

<sup>12</sup> Empleamos la construcción cuando nos referimos a aquellos que presentan algún tipo de carencia sensorial o cognitiva, descartando la utilización de terminologías despectivas como discapacidad, disfunción sensorial, o minusvalía.

Entendemos el concepto de diversidad Funcional como el más adecuado y coherente en nuestra investigación, puesto que la carencia de un sentido da lugar al híperdesarrollo de otro, lo que en realidad conlleva a que las personas que poseen estas características presenten diferentes potencialidades de las que, lejos de tratar de erradicar en busca de una pretendida normalización, podríamos llegar a aprender y a enriquecernos.

Por otro lado, esta terminología comienza a ser utilizada y defendida por instituciones de referencia en el trabajo dentro del ámbito cultural, como es el Museo Thyssen Bornemisza, el Museo de Bellas Artes de Murcia, la Red provincial de Museos de Lugo o la dirección general de Bellas Artes del Ministerio de España.

### **I.2.1 Museos, públicos y Responsabilidad Social.**

Cuando hablamos de los museos como institución en sí misma, hemos de exigir que no sólo realicen las funciones que ICOM dicta que han de llevar a cabo para ser considerados *museo*, sino que en esa tarea de investigar, conservar, coleccionar, exhibir y educar, dejen un espacio para pensarse a sí mismos. En la estructura piramidal que, generalmente, presentan los museos, ha de haber una coherencia entre el pensamiento que se tiene desde la cúpula hasta las formas de ejecutarlo desde la base de la pirámide.

Es por ello que resulta fundamental una pausa para la reflexión, para el autoconocimiento que permita una definición como institución, en la que haya cabida tanto para una filosofía institucional, como para definir cuál será su relación con el público y la sociedad en que se insertan.

Los museos capaces de desarrollar esta tarea son museos maduros, concienciados con su potencial poder dentro de la comunidad, y responsables, puesto que son conscientes de que su forma de hacer, de volcar este pensamiento propio, trae consecuencias para la sociedad.

Ya hemos visto la importancia que la sociomuseología está adquiriendo en los últimos años en el panorama internacional. Resulta casi de Perogrullo insistir en la necesidad de que el museo sea consciente de la responsabilidad que tiene con la sociedad, de devolver a la comunidad lo que le pertenece en forma de transmisión inmaterial, valores, experiencias, conocimientos, etc. Sin embargo, aún hoy, continúan existiendo *museos-dinosaurio*, causados por el movimiento de cuerdas que desde arriba, se encarga de realizar una o varias personas cuyas motivaciones están totalmente desvinculadas de la verdadera función del museo, y de la realidad del mismo.

Hablamos, por tanto, de sensibilidad, valores y sensibilización. Y ello nos devuelve a la idea de museo como ente orgánico movido por personas, que crece, se desarrolla o muere por causa de las decisiones, acertadas o no, de éstas. Así, será la sensibilidad de las individualidades sumadas en la construcción de un museo lo que quede reflejado tanto en la filosofía del mismo como en la definición que configure su esencia.

Encontramos distintos modelos de museo atendiendo a los niveles de sensibilización y forma de ofrecerse a los públicos. En este caso, si nos centramos en su relación con los públicos con diversidad funcional, y dependiendo de cuál sea su posicionamiento institucional respecto a su conceptualización y, consecuentemente, al trabajo

educativo que decidan realizar en relación con estas personas, podemos establecer la siguiente clasificación:

### ***1. El museo como espacio de Inserción.***

Se trabaja con distintos colectivos utilizando el museo como herramienta para trabajar contenidos beneficiosos para su integración social. La propia visita al museo sirve como elemento resorte para sacarlos de la rutina y vincularlos con la realidad social.

Su nivel de sensibilización es medio, puesto que se trata de museos que, si bien es cierto que piensan en la posibilidad de ofrecer programas, incluso de diseñar proyectos que acerquen la institución a estos colectivos, el grado de profundización en las necesidades propias de aquellos a quienes pretenden acercarse no siempre es elevado.

A su favor, tienen la preocupación por abrir las puertas de su institución a todo aquel que quiera entrar, sin negarse a ofrecer cuanto tienen para que este público elabore aquello que sea posible utilizar en su beneficio.

Sin embargo, en ocasiones, la inserción queda meramente en esa apertura de puertas y en el ofrecimiento de una visita guiada, más o menos adaptada a las necesidades especiales que puedan presentar.

Como ejemplo, podríamos poner cientos de museos y salas de exposiciones que reciben cada día propuestas de visita por parte de grupos de rehabilitación psicosocial, inmigrantes, jóvenes en riesgo de exclusión social, etc. Su visita al museo se convierte en un acto de participación en la cultura y en las formas de ocio del resto de la sociedad.



Imagen 8. Metáfora visual: "Museo espacio de inserción".

En muchas ocasiones, la propuesta de participar de las actividades del museo no parte de la institución, sino de las asociaciones y grupos que, en su lucha por la integración, normalización y crecimiento, solicitan formar parte de la comunidad museística a través de su participación.

De este modo, la aportación fundamental de este tipo de museos es la apertura hacia todo aquel que quiera participar, el acogimiento y, en ocasiones, el intento por acercarse al cumplimiento de unas mínimas expectativas por parte de estos colectivos con necesidades especiales.

Un ejemplo de este tipo de institución lo podemos encontrar en El museo de la Cultura del Vino Dinastía de Vivanco, en Briones, la Rioja. Se trata de un museo joven, inaugurado en 2004, cuya función principal está en ofrecer "un paseo por la historia y la cultura del vino, producto éste asociado a la mitología y la religión, con fuerte presencia social y cuya elaboración precisa, tanto en el campo como en la bodega, de trabajos que recogen la esencia de labores tradicionales"<sup>13</sup>. Su extensa colección abarca colecciones histórico-artísticas, aperos, útiles del campo, objetos relacionados con la elaboración, degustación y crianza del vino, así como con culturas artesanales tangenciales y vinculadas directamente con su almacenamiento como son la labor del vidriero, el corchero o el cubero. Sus amplias instalaciones reciben a todo tipo de públicos, para lo que desarrollan una conciencia arquitectónica de accesibilidad universal, puesto que las rampas, señalizaciones en braille y franjas luminosas, se

---

<sup>13</sup> Tomado de la web del museo: <http://www.dinastiavivanco.com/museo/museo.asp>

complementan con señalética adaptada y explicaciones a través de paraguas de sonido.

Sin embargo, en su programación no existen actividades específicas para grupos con diversidad funcional, aunque sí desarrollan actividades tanto para niños como para adultos, entre las que se incluyen visitas temáticas y catas para adolescentes. Esta última actividad nos habla de un museo que escucha la problemática social e interviene, dentro de sus posibilidades, enmarcada en la problemática detectada durante 2007:

Durante estos últimos meses hemos vivido una áspera confrontación entre el sector vitivinícola y el Ministerio de Sanidad a propósito del anteproyecto de ley para la protección de la salud y la prevención del consumo de bebidas alcohólicas por menores. Polémicas aparte, es innegable que la educación juega una importante función en la conducta de los jóvenes. (Extraído de [http://www.dinastiavivanco.com/canal/contenido/popup\\_detalle\\_noticia.asp?id=133](http://www.dinastiavivanco.com/canal/contenido/popup_detalle_noticia.asp?id=133)).

Esta idea es transferible a otros muchos museos y grupos sociales. Se trata de museos que sí escuchan a "la calle", que están atentos a la actualidad y tienen vocación de apertura, aunque no siempre tienen capacidad o recursos, para abrirse tanto como quisieran.

## ***2. El museo como espacio de Segregación.***

Se trata de museos conscientes de abrir sus puertas a diferentes públicos, para quienes crean programas especiales, tratando de atender cada una de las diversidades funcionales. De este modo, y paradójicamente, por el hecho de estar creando actividades diferentes a las del resto del público, remarcan la diferencia y resaltan la especial condición de los públicos a los que se dirigen, por lo que, indirectamente, segregan.

Sin embargo, su nivel de sensibilidad es mayor al mostrado por el modelo anterior, puesto que implica un interés por conocer las características propias de cada colectivo para tratarlas de manera individualizada, buscado de este modo un trabajo lo más próximo posible a la adecuación tanto en metodología como en contenidos, a las personas para quien va dirigida la actividad diseñada.

Todo ello supone una especialización por parte del personal encargado de la mediación entre las obras y el público, lo que, a la vez, conlleva una implicación

institucional hacia el apoyo por la investigación y el desarrollo de estrategias capaces de adecuarse a las necesidades propias de cada potencial colectivo.

Son museos que reflejan una mayor apertura hacia la sociedad, a pesar de reflejar un posicionamiento que pudiera resultar opuesto a sus intenciones reales, ya que ese interés por adecuarse a las características específicas de cada tipo de público, los lleva a parcelar en exceso el terreno de uno y otro tipo de público, no permitiéndoles interactuar entre sí.

Sin embargo, tanto la sensibilidad por parte de la cabeza institucional, como la profesionalización por parte de los encargados del trabajo directo con cada colectivo, suponen un paso más hacia el museo social, el museo de todos y para todos.

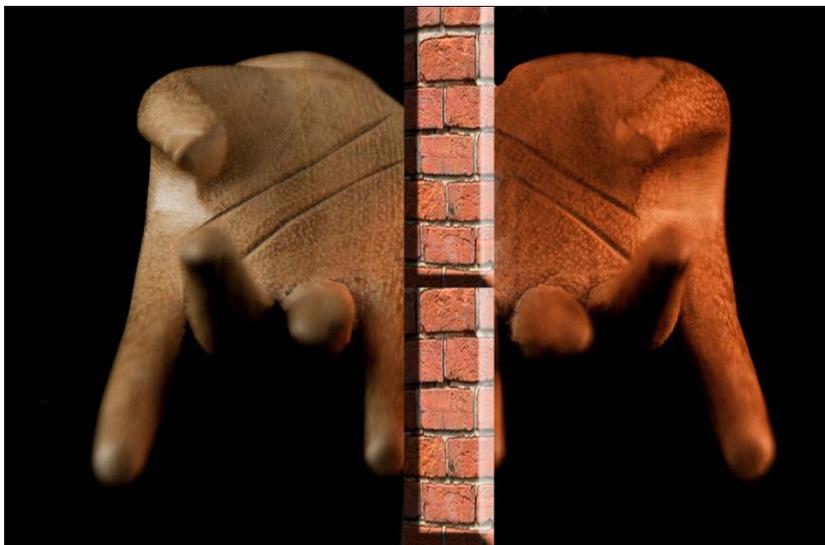


Imagen 9. Metáfora visual: "Museo espacio de segregación".

Un ejemplo de este tipo de museo lo encontramos en la misma ciudad de Valladolid en el trabajo que, desde el Museo Patio Herreriano se está llevando a cabo con colectivos con discapacidad intelectual en colaboración con el centro ocupacional del Ayuntamiento de Valladolid.

Desde octubre de 2012 el área de educación del Museo desarrolla un proyecto multidisciplinar con las responsables del centro y tiene como finalidad fomentar la creatividad a través del hecho artístico contemporáneo, facilitando la integración social de los participantes y su adaptación a los retos que la sociedad actual demanda. El trabajo creativo se hará visible en el Museo, dentro del proyecto expositivo Sala Cero, en el Hospital de Denia y en la Fundación Integralia de Barcelona. (Extraído de

[http://museoph.org/MuseoPatioHerreriano/educacion/investigacion/p.\\_arte\\_para\\_todos](http://museoph.org/MuseoPatioHerreriano/educacion/investigacion/p._arte_para_todos)).

Este proyecto se enmarca dentro de la metodología investigación-acción, lo que denota un conocimiento profundo y una reflexión previa a la actuación. Se lleva a cabo por un personal altamente cualificado con formación tanto en Bellas Artes como en Educación, Psicopedagogía, Trabajo social e Historia del Arte, además de los conocimientos que el personal del centro ocupacional, implicado desde el origen del proyecto, aporta en beneficio del proyecto.

Como vemos, la profesionalización, investigación, innovación y sensibilización configuran un mapa para este tipo de trabajo en museos, cuya tarea, si se continúa en un futuro, irá definiendo y acotando las formas de trabajar con el grupo de partida. La especialización en un colectivo puede abrir las puertas a otros, puesto que la sensibilidad que hace de los promotores de este tipo de iniciativas tomar la decisión de iniciarse en este terreno, suele hacer que se dirija el interés hacia otros colectivos con características, semejantes o no, al ya trabajado y conocido.

Es el impulso de investigación, de aportar a la sociedad parte de lo que el museo puede ofrecer, de ampliar horizontes, lo que mueve a estos museos a continuar en la lucha por trabajar con diferentes colectivos, por lo que, si bien es cierto que de entrada segregan, ello llevará en un futuro a ampliar campos, aprender, enseñar y desdibujar estas iniciales fronteras.

### ***3. El museo como espacio Terapéutico.***

El museo no sólo abre sus puertas a distintos colectivos sino que va más allá permitiendo que sus colecciones sirvan como acicate para el trabajo rehabilitador desde sus espacios propios. Supone la utilización en muchas ocasiones del arte como terapia.

El museo se convierte en escenario para rehabilitar y trabajar aquellos aspectos en los que el arte, como herramienta, proceso y estrategia, puede aportar. Así, los sujetos a los que se dirigen las distintas actividades diseñadas desde los departamentos educativos, sustituyen los fríos espacios hospitalarios por los muros de los museos, se rodean de arte, de emoción, vida y color.

El trabajo en este tipo de museos es, igualmente, multidisciplinar: incluye personal hospitalario, terapéutico, educativo, y del propio museo. Al igual que el modelo anteriormente descrito, surge de la investigación profunda, y de la aceptación de la

utilidad del arte en procesos de terapia con diferentes colectivos. El Arte-terapia, en los últimos años se está convirtiendo en España en una disciplina en crecimiento, en la cual las ramas sanitaria y artística han de ir de la mano para llegar a alcanzar los objetivos marcados.

Al desarrollar actividades muy específicas para uno o varios colectivos concretos que precisan de algún tipo de terapia, este tipo de museo supone una segregación colateral aunque, sin duda, no buscada, puesto que las acciones terapéuticas están muy delimitadas para las necesidades especiales de cada uno de los grupos a los que se dirige.

Existen cada día más ejemplos dentro y fuera de nuestras fronteras de este tipo de museo vinculado a aspectos investigativos y médicos, en los que los objetivos propuestos se alcanzan en unos niveles tan altos, que algunos de sus modelos han sido exportados a otras instituciones.



Imagen 10. Metáfora visual: "Museo espacio terapéutico".

Es el caso del museo MoMA de Nueva York y su prestigioso programa *Meet Me*, dirigido por Amir Parsa y destinado tanto a familias como a enfermos de Alzheimer. Su modelo, basado en la colaboración con quienes forman parte de la red de personas relacionadas con el enfermo: médicos neurólogos, cuidadores, familia, etc., ha sido introducido en nuestro país a través del Museo de Bellas Artes de Murcia y sus *Talleres de Arte y Cultura como terapia para el Alzheimer*, desarrollados desde 2009.

El trabajo colaborativo entre la unidad de demencia del Hospital Virgen de la Arrixaca, la Fundación AlzheimerUr, y el museo, dan lugar a unos talleres que no sólo mejoran la vida de los enfermos y sus familias, sino que contribuyen a la generación de conocimiento puesto que, al igual de lo mostrado con el proyecto *Arte para Todos*, se construye con formato Investigación-Acción.

Otro ejemplo podemos encontrarlo en el museo Joaquín Peinado de Ronda, Málaga, donde desde el año 2010 se lleva a cabo un programa de *Arteterapia Plástica -Visual* que lleva por título "Transformación" y que tiene entre sus principales objetivos:

Desarrollar las destrezas, habilidades y capacidades sociales en personas con discapacidad intelectual a través de la expresión plástica, así como utilizar esta disciplina con fines terapéuticos en la que la práctica artística facilita el acceso al mundo interno de las personas. (...) se usarán herramientas que faciliten la expresión y comunicación de aspectos internos de la persona con verbalización dificultosa. (Recuperado de <https://www.obrasocialunicaja.es/cOS/Satellite/obrasocial/Noticia/1219740570858>).

Esta apuesta refleja una realidad en los museos españoles. El patrocinio de entidades privadas interesadas en invertir en proyectos sociales permite la realización de este tipo de actividades. En este caso es Unicaja la que financia estas actividades, pioneras en España, al trabajar abiertamente en términos de Arteterapia.

El museo explica sus actividades en los siguientes términos:

Por medio de la práctica artística, las personas con diferentes capacidades tienen la oportunidad de comunicar a los demás sus sentimientos y sus necesidades de forma perceptible. Las enseñanzas artísticas resultan una herramienta ideal para el trabajo con personas con discapacidad intelectual convirtiéndose en un formidable "metalenguaje" que facilita el acceso a su mundo interior.

Los distintos procedimientos plásticos son en sí elementos motivadores: las pinturas de dedo, los rotuladores, los lápices de colores, las ceras duras, los pinceles, los papeles de distinto tipo en los collages, el barro, etc. Los materiales que se pueden incluir en los trabajos con huellas y para las texturas tienen la posibilidad de estimular sus sentidos. La vista, el tacto, etc. se potencian con los variados estímulos que éstos proporcionan. Son múltiples las posibilidades que las actividades plásticas y visuales ofrecen al aprendizaje por "descubrimiento". (Ibídem).

Entre los objetivos generales propuestos para esta actividad, que contemplan las necesidades propias de las personas con diversas capacidades, destaca como prioritarios los siguientes:

- Favorecer la integración social y cultural.
- Activar y favorecer el movimiento, el cuerpo y su lenguaje en relación a canales perceptivos y sensoriales, reflejos, dinámica, general, coordinación motora, equilibrio, esquema corporal.
- Aumentar la autoestima y la seguridad personal.
- Estimular y ampliar la capacidad perceptiva y cognitiva. (Recuperado de [http://www.museojoaquinpeinado.com/noticia\\_detalle.php?idnoticia=121](http://www.museojoaquinpeinado.com/noticia_detalle.php?idnoticia=121))

Tales objetivos reflejan un museo consciente del potencial de sus colecciones, no sólo para contar parte de la historia de un lugar y momento determinado, sino como herramienta, recurso e impulsor de cambios en los sujetos ante los cuales se presenta. Nos encontramos con un tipo de estructura que, si bien puede no tener suficientes recursos propios para llevar a cabo acciones de este tipo, es capaz de buscar ayudas y apoyos para desarrollar acciones de calado social. Por ello los museos que encontramos dentro de este modelo rehabilitador son museos permeables a la sociedad, a sus posibles necesidades y conscientes de que un museo no sólo es un espacio para albergar colecciones y estudiar éstas dentro de su contexto de surgimiento, sino mucho más; un espacio para favorecer la comunicación, el aporte mutuo y la investigación en abanico, es decir, una investigación que se abra a nuevos campos y disciplinas en las que el arte y la educación artística tienen mucho más que aportar que datos, fechas y estilos.

#### ***4. El museo como espacio Normalizador.***

El siguiente tipo dentro de los modelos de museos lo encontramos en un tipo que ni segrega ni incluye, sino que normaliza. Un museo capaz de no distinguir entre públicos, sino de tratar a todos por igual, independientemente de las dificultades que puedan presentar unos y otros.

Se trata de un modelo de museo concienciado con la accesibilidad, entendiendo ésta como un derecho para los públicos y una obligación por parte de la institución, que debe ser capaz de adelantarse a las necesidades que puedan presentarse a la hora de acercarse y comprender los contenidos museísticos.

En este tipo de museo se trabaja con y para todos los públicos, sin importar su condición ni capacidades, y se presentan programas en los que tienen cabida todos aquellos que quieran participar. Se trata de museos que se cimientan en personas sensibles y coherentes en su pensamiento normalizador, conscientes de la necesidad de involucrar en el diseño del mismo a aquellos que pretenden visiten sus museos.



Imagen 11. Metáfora visual: "Museo espacio normalizador".

Uno de los ejemplos más claros en España lo encontramos en la Red museística provincial de Lugo, en la que para medir sus niveles de accesibilidad y realizar los cambios necesarios, han pedido colaboración a las distintas asociaciones de la provincia de Lugo para conocer qué necesidades presentan cada una de ellas para acceder, no sólo a las instalaciones sino, también, a los contenidos.

Bajo la máxima "lo que es bueno para unos, es bueno para todos" se rediseñan tanto los recorridos como las visitas, dando lugar a un hecho de importancia y simbolismo claro: cuentan con la presencia guías invidentes, personas que enriquecen la experiencia de los visitantes que acuden a sus explicaciones puesto que su capacidad de entender, sentir y vivir el arte debido a sus limitaciones sensoriales, permite experimentar un recorrido muy diferente al que podría realizar una persona con todos sus sentidos desarrollados.

Estas personas no sólo forman parte de la plantilla mediadora, sino que ocupan puestos de gestión y administración en la propia red museística, puesto que tienen una formación ampliamente reconocida y profesional.

De este modo, se normaliza la situación de las personas con diferentes capacidades, y se permite un diálogo abierto sin etiquetas, en el que todos pueden y deben aportar puesto que el museo se construye, y es de todos.

Se trata, por tanto, de un museo en el que las palabras dejan de tener importancia, dejando ésta a los hechos. Se trata de derechos, de deberes y de ideas llevadas a la práctica. Y esto es debido, una vez más, al impulso de personas sensibilizadas, personas conscientes de la importancia del trabajo en equipo y el enriquecimiento que el aporte desde distintas perspectivas supone para el trabajo común. Es, por tanto, un modelo de museo de todos, por todos y para todos.

### ***5. El museo como espacio Transferencial.***

El estudio de las diferentes capacidades trae consigo un aprendizaje aplicable a diferentes públicos. La investigación sobre las potencialidades de colectivos con diversidad funcional y las conclusiones extraídas del mismo permiten transferir elementos a otros grupos con potencialidades diferentes, y viceversa.

Se trata, por tanto, de un modelo de museo en el que la trayectoria investigadora en el campo de la diversidad funcional trae consigo el desarrollo de tejidos de pensamiento en los que las ideas que configuran los hilos se extraen de la profundización en las realidades de cada colectivo. Así, el conocimiento de lo que unos son capaces de aportar en relación a las carencias de otros, presenta un potencial espacio de trabajo de riqueza incalculable. En estos museos se entiende que sólo este trabajo enriquece no sólo a los grupos definidos como necesitados de adaptaciones de algún tipo, sino que el beneficio es general, puesto que cualquier adaptación o aprendizaje realizado para facilitar el acceso a algún tipo de contenido para unos pocos, favorece a muchas más personas.



Imagen12. Metáfora visual: "Museo espacio de transferencia".

La literatura científica ha demostrado que la carencia de un sentido deviene en el híper desarrollo del sentido complementario, por lo que un estadio ideal de estos museos sería, por ejemplo, el complementar la carencia de la visión con el híper desarrollo del oído para transmitir de invidentes a sordos aquello que perciben del mundo y viceversa.

El museo se convierte en un punto de encuentro, un escenario idóneo para el trabajo transferencial puesto que todos los seres humanos, tengamos o no carencias sensitivas, afectivas o materiales, estamos unidas por nuestra capacidad de sentir, de emocionarnos. Y es la emoción la que mueve al aprendizaje, al conocimiento y a la empatía. ¿Qué mejor escenario que el museo, cargado de obras creadas desde la emoción, el pensamiento, el conocimiento, para desarrollar un trabajo como éste? La generosidad de compartir experiencias propias, que de alguna forma se vinculan con las vivencias de los otros, permite un crecimiento individual y colectivo, que propician la construcción identitaria desde el desarrollo de estos espacios. Y ello, porque:

Se otorga a todas las personas el carácter de intérpretes activos del mundo social que los envuelve, valoramos el análisis introspectivo de las vivencias y expectativas vitales de cada uno dentro del marco de la realidad social que comparten. Las personas son entendidas como actores en proceso que generan encuentros entre su mirada personal y la colectiva, de forma que contribuyen a modificar e interpretar el mundo. (Valle, 2007, p.87).

Así, la apertura a la transferencia de conocimientos y vivencias, permite la colaboración en la construcción de la identidad propia y común.

Como ejemplo, podríamos poner al Centro de Arte 2 de Mayo (CA2M) de Móstoles que, movido por la reflexión y el constructivismo educativo, genera actividades sin etiquetas en los siguientes términos:

Acciones educativas que están orientadas a la búsqueda de nuevos modelos de construcción de conocimiento y se desarrollan a través de diferentes propuestas: el trabajo con modelos educativos desde la rizovocalidad, entendida ésta como un sistema orgánico de construcción y difusión de conocimiento; el cuerpo como propiciador de experiencias y una forma de reconocerse y encontrar un lugar en el mundo; el cine experimental y el vídeo como dispositivos pedagógicos capaces de crear otros imaginarios y generar experiencias de contrarrelato alejadas de la industria del entretenimiento – generadora intencional de conocimientos, identidades y relaciones sociales–, y las exposiciones como lugares en los que investigar nuevos modos de

mediación con los públicos y en las que hacer arqueologías de lo personal.  
(Recuperado de <http://www.ca2m.org/es/educacion>).

En las palabras en que se expresa el departamento educativo, podemos intuir una reflexión continua sobre el modelo de museo en relación a la educación, y la forma de entender a los públicos a quienes se dirigen. Si bien es cierto que no trabajan específicamente con colectivos con necesidades especiales, hemos de señalar que no parcelan a los públicos, trabajan siempre desde el cuestionamiento y la autoreflexión, planteando programas alejados de los tradicionales y en los que vuelcan cuanto extraen de sus experiencias educativas. Es por ello que podríamos ponerlos como ejemplo de museo transferencial, puesto que se trata de un museo abierto, reflexivo, con vocación de investigación en el ámbito educativo e innovador.

El trabajo basado en el establecimiento de lazos de colaboración permanente, sin jerarquías, flexibles con quienes son parte esencial en los procesos de construcción de conocimiento: las escuelas, los centros formativos, las asociaciones, las familias, hace de este modelo de museo, en muchas ocasiones, un modelo aún ideal, algo utópico, pero desde luego deseable.

Esta clasificación de formatos de museo, en ocasiones se da de forma simultánea dentro de un mismo organismo, dependiendo de la programación y actividad que en cada momento se esté desarrollando.

Palacios y Romañach (2006) revisan históricamente el papel que la diversidad funcional ha tenido en las instituciones estableciendo tres modelos de relación con la misma, estos son: modelo de prescindencia, modelo rehabilitador y modelo social, en los que podríamos igualmente, incluir los modelos definidos anteriormente.

Denominación	Qué es
Modelo de <b>prescindencia</b>	La causa de la diversidad funcional tiene un motivo religioso, lo que lleva a pensar que son totalmente prescindibles pues son resultado del castigo divino. Esto trae consigo el oscurantismo hacia ellos recluyéndolos en espacios habilitados para “anormales” (Palacios y Romañach, 2006, 38)

Modelo <b>rehabilitador</b>	La causa de su diversidad funcional es científica. El fin último es rehabilitar a estas personas a través de equipos multidisciplinares. El éxito se mide a través de la valoración de las competencias que logran alcanzar. Este modelo trae consigo la ocultación de sus diferencias, tratando de fomentar su <i>normalización</i> .
Modelo <b>social</b>	Causas sociales. Las personas pueden aportar a la sociedad lo mismo que aquellos sin diversidad funcional, pero siempre desde su diferencia. Este modelo fomenta el “respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social y sentándose sobre las bases de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno y diálogo civil, entre otros” (Ibídem)

Tabla 2. Resumen de los modelos de diversidad planteados por Palacios y Romañach.

El rumbo que se está tomando desde las instituciones museísticas en los últimos años es, aunque algo tímido aún, fuerte y decidido; un modelo potencialmente social en el que la colaboración de las asociaciones y la sensibilización por parte de la población, permite el desarrollo de cada vez más iniciativas en esta línea que contribuyen a la aparición de nuevas formas de trabajo. Éstas llevan a la consolidación de una nueva etapa caracterizada por la especialización y surgimiento de nuevas formas de trabajo con colectivos específicos y con el público en general, sin olvidar que:

(...) lo que se hace para los discapacitados sirve para todos. Una rampa también es útil para las madres con un cochecito. (...) El objetivo es crear capacidades, explorar capacidades de estas personas para su crecimiento (empowering) y su autoconfianza (Confidence building). (Plans, 2009, p.3).

De este modo, en los últimos años asistimos a una eclosión de proyectos vinculados a colectivos con *capacidades diferentes*. Estas actividades no se desarrollan únicamente desde los museos sino que instituciones públicas, obras sociales de cajas y bancos, o las propias asociaciones que aglutinan a los colectivos con capacidades diferentes, son quienes fomentan y desarrollan las acciones. Este hecho, se debe a varios factores:

- 1) Una mayor sensibilización por parte de la sociedad hacia estos colectivos, determinada por varias causas:
  - o La lucha de las asociaciones por sacar a sus integrantes de la oscuridad en la que la sociedad les había ocultado durante siglos.
  - o El apoyo de las instituciones públicas a través de la promulgación de diferentes leyes y decretos.

Tanto la lucha por los derechos como el apoyo institucional y social devienen en una forma de actuar visible al resto de la sociedad y más participativa, tanto por parte de los sujetos con diversas capacidades en la sociedad, como de la sociedad hacia ellos.

- 2) Un mayor conocimiento de la casuística de estos colectivos a través de la creciente especialización de profesionales en la materia. Un ejemplo de ello lo encontramos en el hecho de que cada día crece el número de tesis doctorales centradas en la discapacidad vinculada bien a aspectos psicológicos, médicos o educativos, como es nuestro caso.

En este sentido, y entendiendo que los Derechos de las personas y la Democracia se vinculan en el momento en el que comenzamos a hablar de la asociación de los términos *democracia* e *igualdad*, y teniendo presente que la democracia permite a la población tener derechos, se puede comenzar a hablar realmente de igualdad y, por tanto, de oportunidades para todos. Desde los inicios de la Democracia en España la igualdad ha ido imponiéndose en todos los estratos sociales, tratando a toda la sociedad por igual, y otorgando los derechos que históricamente se les había negado a diferentes estratos sociales, como por ejemplo a los colectivos de discapacitados.

Podemos hablar de la existencia de una *tendencia* actual a la *adaptación* de espacios para colectivos con necesidades especiales. Actualmente, es políticamente correcto tener webs accesibles, monumentos accesibles o programas para todos. Sin embargo, en muchos de los casos en los que se realizan *adaptaciones*, éstas se quedan en lo meramente anecdótico, centrándose en la colocación de rampas de acceso o barandillas en los edificios, sin preocuparse de crear una *accesibilidad*<sup>14</sup> real y

---

<sup>14</sup> Entendemos **accesibilidad** no sólo como el propiciar una fácil entrada a los monumentos o edificios, sino al poner al alcance de las diferentes capacidades que los públicos poseen los contenidos fundamentales de todo cuanto pretendemos mostrar. Para ello es necesario conocer en profundidad sus carencias, características específicas y cualidades propias, que hacen que precisen de una atención específica y especial. Ponemos como ejemplo el proceso de *accesibilización* de la catedral de Segovia. Para ello pusieron una rampa de acceso, y una iluminación de mediación para las personas con carencias visuales, con lo que pretenden minimizar el contraste lumínico. El *acceder* a un monumento de semejantes características no sólo debería consistir en poder entrar, sino en comprenderlo, y para ello, es necesario formar profesionales capaces de diseñar diferentes niveles para los contenidos de

profunda. Sea cual fuere el motivo del desarrollo de estas iniciativas, hemos de señalar que en todos los casos su realización trae consigo el estudio y por tanto el aprendizaje, con su consecutivo aumento de conocimiento sobre las diferentes discapacidades y sus necesidades específicas, en los diferentes ámbitos de trabajo con ellos. Por este motivo, siempre es positivo el desarrollo y fomento de diferentes acciones, ya que su puesta en marcha no sólo beneficia a los colectivos hacia los que van dirigidos, sino que favorecen la sensibilización y permiten acercar los contenidos del museo a través de vías alternativas, lo que deriva en un aumento del grado de disfrute de todos cuantos nos acercamos a los museos.

En esta línea, Lago (comunicación personal, 24 marzo, 2011) se refiere a la *inclusión* en los museos afirmando que: “No existe un gran público mayoritario, sino muchos públicos minoritarios diferenciados, con intereses, gustos y formaciones distintos.” Esta es la razón por la que preferimos hablar de *personas con capacidades diferentes*, y no de discapacitados; todos somos diferentes, en el sentido de que tenemos algún tipo de carencia o potencialidad especial que nos hace percibir el mundo de un modo especial y único.

Cuando hablamos de potencialidad, nos referimos al hiperdesarrollo de alguna cualidad o al hipodesarrollo de otras: mayor sensibilidad hacia ciertos elementos, dificultad para comprender aspectos, etc. Esta es la razón por la que no se debería de hablar de *grandes públicos* sino de “públicos minoritarios diferentes”, en palabras de Lago quien, al hablar de la forma que se debe tener para trabajar en las áreas educativas de los museos, explica: “El reto es lograr extender los efectos de nuestra acción cultural y artística al mayor número de minorías de públicos, sin rebajar el rigor y la calidad que deben marcar las características de las actividades” (Lago, comunicación personal, 24 marzo, 2011).

Este nuevo momento avanza en la línea de una total democratización, un acercamiento del arte a todas las personas, no como elemento que nace de una élite y se dirige a especialistas, sino como herramienta capaz de generar preguntas y respuestas que permitan comprender nuestro microuniverso y el mundo en el que se desenvuelve. Así, se facilita una normalización mucho más visible que en otras estancias sociales, todo ello apoyado y fomentado por la importancia que la educación tiene, tanto para formar y sensibilizar al personal encargado de facilitar la información y acercar conocimientos, como para permitir el acceso a los conceptos encerrados en las obras artísticas.

---

los mismos, desde su historia, valores, significados históricos etc. Accesibilidad no debería ser “poder entrar” sino “poder comprender”.

De esta manera, en palabras de Pilar Caldera se puede decir que:

El futuro habrá de ser por fuerza mejor, para que ese amigo viejo de los museos, siga con nosotros, como compañero de camino, pero acompañando sus pasos al de las nuevas generaciones de visitantes que un día cualquiera, en una visita escolar, descubrieron el placer de aprender, el placer aprendiendo. (Caldera, 2006, p. 252).

### **I.2.2 Direcciones relacionales entre museos y públicos con necesidades especiales.**

La forma en que los museos se abren a la sociedad está marcada por su relación con ésta.

Si es importante el tipo de modelo en el que se constituye un museo, atendiendo a sus políticas educativas, igualmente lo es la forma en la que atraen, o pretenden hacerlo, a los diferentes públicos.

Uno de los problemas fundamentales que encontramos en los últimos tiempos en algunos museos sensibles hacia la problemática social, e interesados en participar y ayudar a diferentes colectivos, es la falta de respuesta por parte de éstos. Esto se convierte en un problema de índole económica, cuando se realizan inversiones con un desembolso importante y no se obtienen los resultados esperados.

La falta de respuesta a las llamadas realizadas desde las instituciones museísticas, sin embargo, es desigual, lo que nos hace plantearnos a qué es debida esta situación.

Sin duda, la respuesta podemos encontrarla en la forma de gestación de las propuestas que se diseñan desde los museos. La participación en el proceso de las personas a las que va dirigida la invitación es fundamental para obtener unos resultados próximos a lo esperado, tanto en número como en calidad.

Podemos encontrar diferentes tipos de relación entre museo y público atendiendo a la dirección que tomen estas llamadas.

#### **1. *Del museo a los colectivos.***

Son los museos los que, movidos por diferentes motivos, deciden desarrollar acciones para distintos colectivos. Sin embargo, no en pocas ocasiones, la oferta es unidireccional; es decir, si bien es cierto que el museo tiene una voluntad de apertura y acogida, en ocasiones se olvidan de contar con las necesidades reales de los

colectivos a quienes se dirigen. Aquí no sólo nos referimos a necesidades de accesibilidad, sino también a necesidades que precisan de un equipo formado en el conocimiento de las características psicológicas, educativas y cognitivas de los colectivos; es decir, es fundamental conocer en profundidad a quienes se pretende llegar, tanto su realidad social, como características propias. De este modo, el museo se hace consciente de en qué aspectos realmente puede ayudar a quienes pretende acercarse.

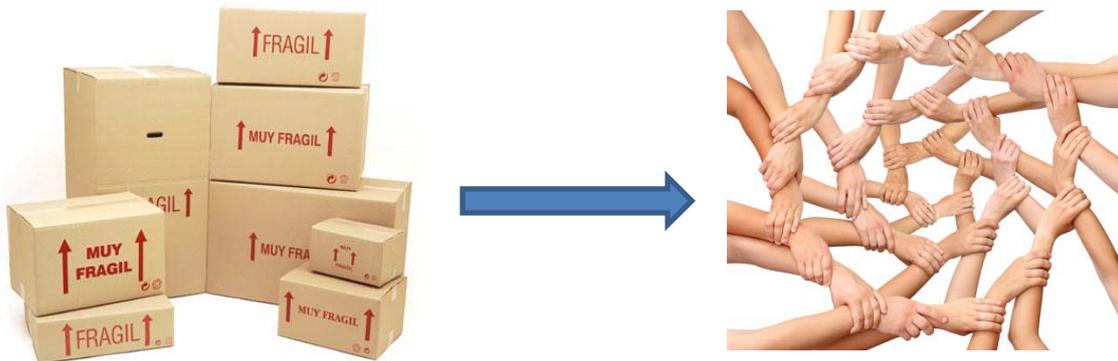


Imagen 13. Metáfora visual Museos que llaman a los colectivos.

De modo contrario, los colectivos ven la llegada de la invitación a participar en los museos, como una propuesta proveniente de un ente que quizá les resulta extraño, lejano a su realidad y cuyo contenido se les antoja intocable, frágil, con poco que aportarles.

El extrañamiento ante sus actividades y la falta de identificación con las mismas puede ser el resultado de este tipo de relación.

Es lo que ocurre, por ejemplo, en el Museo Nacional de Escultura de Valladolid y su propuesta de signoguías dirigidas al colectivo sordo. La comunidad sorda de Valladolid no ha tenido acceso a esa institución de forma habitual y, de pronto, se produce una *imposición* de un modo nuevo de “ocio” ajeno a su propia cultura. Se trata de un elemento de *aculturación* que aporta una experiencia que puede no presentar vínculos con ellos, pudiendo entenderse cuanto muestran como elementos alejados y desvinculados de sus preocupaciones y problemas. Sin embargo si logra permitirles, tener acceso a unos contenidos que antes se les mostraban inaccesibles. En este sentido, el del derecho a tener acceso a la cultura, este modelo sí funciona, sin embargo los cauces utilizados quizá no son los mejores.

## 2. De los colectivos a los museos.

Otro modelo, diferente al anterior, es el que se genera al provenir las propuestas por parte de los colectivos.

Esto presupone un conocimiento de las posibilidades que un museo brinda a las asociaciones y colectivos tanto para su inserción social, como para su normalización.

Generalmente, este tipo de propuestas vienen dadas por asociaciones que ya tienen algún tipo de relación con instituciones culturales de cualquier índole, grupos con una cultura media que son capaces de ver el potencial que los museos tienen, mostrados como cajas abiertas en las cuales todos tenemos elementos que aportar.

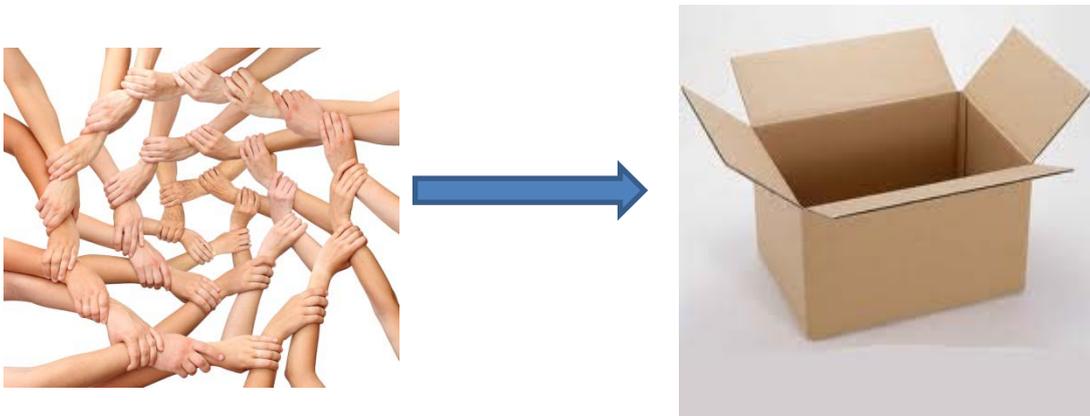


Imagen 14. Metáfora visual. Los colectivos ven en el museo un espacio al que acudir.

La influencia del conocimiento del trabajo que se realiza desde diferentes museos con sus semejantes, puede ser una de las motivaciones a continuar con esta cadena, proponiendo a los museos, generalmente locales, una colaboración en la que la implicación de los colectivos ya está asegurada, al provenir el interés de entre sus miembros.

La ONCE es una de las organizaciones que más experiencia tiene en este campo, asesorando y gestando propuestas para pequeños y medianos museos, e impartiendo cursos de sensibilización hacia el modo de aproximar la cultura en los museos a personas que trabajan en ellos, como el realizado en el museo de la Ciencia de Valladolid, en mayo de 2006 encaminado a formar a profesionales y personal de museo en la guía y trabajo con personas sordas en los espacios museísticos. Para ello se conjugó teoría y práctica trabajando la empatía como punto fundamental para iniciar un trabajo responsable con los sujetos ciegos.

### 3. *Relación bidireccional museo-colectivo.*

El modelo de trabajo que mejores resultados obtiene, es el que gestiona un intercambio entre los agentes implicados en la elaboración de actividades: docentes y discentes.

La coincidencia entre miembros del museo y de asociaciones en el desarrollo conjunto de acciones y actividades para sus miembros, trae consigo un éxito seguro, puesto que la participación en el desarrollo de las propuestas da lugar a una identificación con ellas, y a una implicación personal que va más allá de la mera participación como espectador.

Se trata de construir entre todos los implicados un elemento que contenga todo cuanto es necesario tanto para el museo como para los públicos.

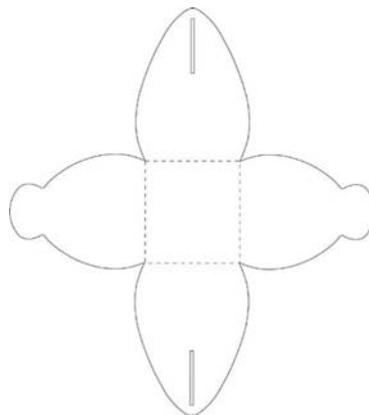


Imagen 15. Metáfora visual construcción común del museo como herramienta.

Este modelo es el utilizado por la red museística provincial de Lugo en el desarrollo de sus actividades para diferentes colectivos de la provincia. Y es el motivo por el que lo citamos tantas veces a lo largo de este texto. Su trabajo desde este posicionamiento, ha venido desencadenado una implicación de la red asociativa local tan potente que han pasado a formar parte del personal de los museos, generando un tipo de institución no sólo concienciada, sino coherente.

De este modo la respuesta obtenida no sólo es positiva, sino que entienden el museo como un elemento que les pertenece y del que pueden decir tanto o más que el público habitual.

***Claves para la gestación de los modelos relacionales.***

Por lo tanto, de acuerdo con todo ello, podemos decir que existen ciertos factores cuya combinación da lugar a uno u otro modelo de relación museo-público:

- **La escucha:** Los museos deben atender a las necesidades de la sociedad. Para ello deben escuchar su realidad, conocer su problemática y actuar en consecuencia.
- **Díálogo:** Para consensuar puntos de encuentro entre necesidades y posibilidades.
- **Iniciativa:** Es fundamental el punto de partida de las propuestas. El contar con los agentes implicados y hacerles partícipes de la construcción de los proyectos, da lugar a una identificación con los mismos, lo que facilita el éxito de las propuestas. Ello además asegura que lo propuesto se ajusta a lo necesitado y lo esperado por parte del colectivo.
- **Profesionalización y especialización:** La implicación de especialistas, tanto en el colectivo como en el tipo de estrategias más adecuadas para alcanzar los objetivos propuestos en la materia, es fundamental. Un buen trabajo se sustenta en una buena base tanto teórica como práctica, por lo que es fundamental contar con personal experimentado en el colectivo con el que se va a trabajar, tanto a nivel teórico como práctico. La multidisciplinaridad es un elemento importante en este punto, ya que el aporte de diferentes perspectivas delimita un espacio de actuación más completo.
- **Factor humano:** Es especialmente importante tener en cuenta que se trata de colectivos con necesidades especiales, y éstas no pueden nunca ser atendidas exclusivamente a través de mecanismos electrónicos, puesto que si ya las necesidades son complejas en términos de colectivo, cada individuo que conforma éste presenta características propias que le hacen necesaria una ayuda diferente a la que pueda precisar su compañero. La utilización de medios técnicos no debería ser excluyente del acompañamiento de personal especializado.

La conciencia de la existencia de estos factores, da lugar a una idea inicial de cómo podría ser el modo de trabajar con nuestro colectivo de referencia. Sin embargo, para llegar a delimitar el mejor modo de actuar, hemos de conocer en profundidad su problemática, factores y condicionantes que desencadenan los problemas detectados en el procesamiento de datos perceptivos, tratando de este modo, de dirigir la investigación hacia la delimitación de claves capaces de desarrollar acciones que

puedan intervenir en las carencias detectadas, desde el trabajo desarrollado en los museos de arte.



## **CAPÍTULO II**

### **Percepción y Conocimiento del Arte en el Colectivo Sordo**



## Capítulo II.

# Percepción y conocimiento del Arte en el colectivo sordo

El modo en el que cualquier sujeto se relaciona con su entorno viene marcado por una compleja red de influencias y procesos cuya comprensión permite intervenir en aquellas fases en las que se producen alteraciones de algún tipo. El hecho de encontrar una ruptura entre la fase de recogida de datos durante los procesos perceptivos de los sujetos sordos y la fase de elaboración de los mismos nos hace replantearnos la necesidad de profundizar en esa fase en la que mundo exterior e interior se ponen en contacto.

En este punto entran en juego diferentes aspectos tan íntimamente relacionados que resulta complejo desmembrarlos para tratar de abordarlos individualmente. Así, percepción, emoción, pensamiento y lenguaje resultan estar más estrechamente relacionados con conceptos como educación, aprendizaje e incluso patrimonio, de lo que podría parecer en un primer momento.

Son muchas las disciplinas que atienden desde sus propias áreas de conocimiento a estos fenómenos, aportando visiones que, sumadas entre sí, enriquecen y clarifican estos conceptos.

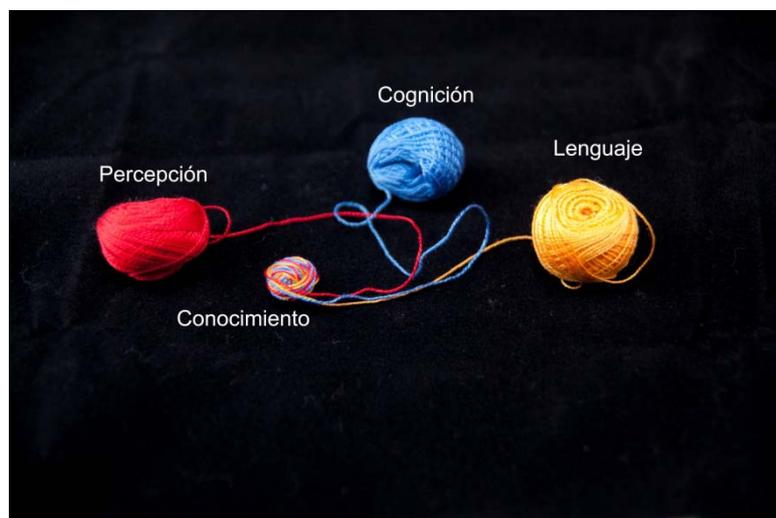


Imagen 16. Elementos que se trabajan en este capítulo

Hablaremos de **procesos cognitivos**, entendidos estos como *procesos mediante los cuales se tiene conocimiento de un acontecimiento del mundo interno (personal) o externo (sensorial)* (Mora, 2011). Tales procesos se encuentran dentro de los **procesos psicológicos** entre los cuales encontramos los procesos psicológicos superiores (pensamiento y lenguaje), y los inferiores (percepción y memoria). Sin embargo el recorrido que realizamos a través de ellos se fundamenta en la necesidad de ir desentramando la madeja que supone el conocimiento, el cual, atendiendo a las últimas aportaciones desde la neurociencia y neuroeducación, no presenta unos límites para nada definidos entre dichos procesos superiores e inferiores. Existen, incluso, más ingredientes poco atendidos hasta ahora como la emoción.

## II.1 La percepción en el conocimiento y conocimiento en la percepción

A lo largo de la historia, el ser humano ha perfeccionado diferentes sistemas capaces de permitirnos estar alerta en nuestros acometidos individuales y sociales. La recepción de los mismos se realiza a través de los sentidos, los cuales, en palabras de Mora (2009), funcionan como receptores encargados de traducir el lenguaje del mundo sensible a términos que como sujetos humanos seamos capaces de interpretar. Su acometido, por tanto, consiste en:

Transforman un tipo de energía en otro. Es decir, transforman un tipo de energía como pueden ser las ondas electromagnéticas (visión), ondas de presión (sonido), cambios mecánicos de nuestra piel (tacto), partículas químicas (gusto y olfato) en eventos eléctricos para que tal mensaje sea entendido por nuestro cerebro. (Mora, 2009,p. 41)

De esta manera se puede afirmar que el mundo que nosotros conocemos no es sino un constructo intelectual derivado de la interpretación de los estímulos que el mundo sensible arroja.

En el gráfico que mostramos a continuación resumimos cuáles son los procesos que se encadenan para llegar a apereibir el mundo.

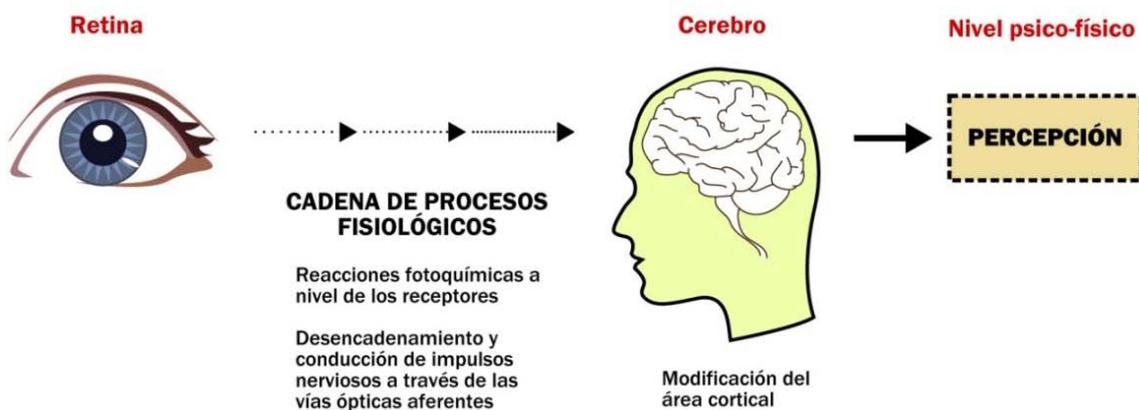


Gráfico 7. Funcionamiento de la percepción visual Fuente: propia

Se trata, por tanto, de adquirir la capacidad de transformar la información que se encuentra en la naturaleza en sus diferentes formas, y traducirla a un lenguaje que seamos capaces de comprender y atender para alcanzar aquello que nos es vital.

Por otro lado, podemos señalar el hecho de que el ser humano ha ido desarrollando, a lo largo de los siglos, diferentes estrategias que le permiten ser capaz de *leer*<sup>15</sup> otro tipo de informaciones presentes en dicho mundo y a las cuales no se tenía acceso, o para las cuales no habíamos logrado desarrollar los mecanismos necesarios. Por ello somos conscientes de la continua evolución y del incesante movimiento que tanto mundo como seres vivos mantienen, así como de la posibilidad de la existencia de una realidad mucho más amplia de la que somos capaces de percibir. Sin embargo, la practicidad del ser humano le lleva al ahorro energético, centrando toda su atención únicamente en aquellos elementos susceptibles de presentar importancia vital para el ser humano y su desarrollo.

La transformación de las energías del mundo sensible en nuestro cerebro no se hace de modo fiel a la realidad que existe fuera, sino que ésta, tal y como la conocemos, se configura en nuestra mente a través de la consecución de cinco grandes etapas que resumimos en el siguiente gráfico:

---

<sup>15</sup> Hablamos de *leer* puesto que entendemos que el mundo está *escrito* a través de distintos códigos susceptibles de ser descodificados para comprender mejor el significado de los elementos que lo configuran. La evolución tecnológica permite el desarrollo de nuevas técnicas que permiten desentrañar elementos no conocidos hasta ahora, permitiendo evolucionar hacia una comprensión cada vez más holística de cuanto nos rodea.

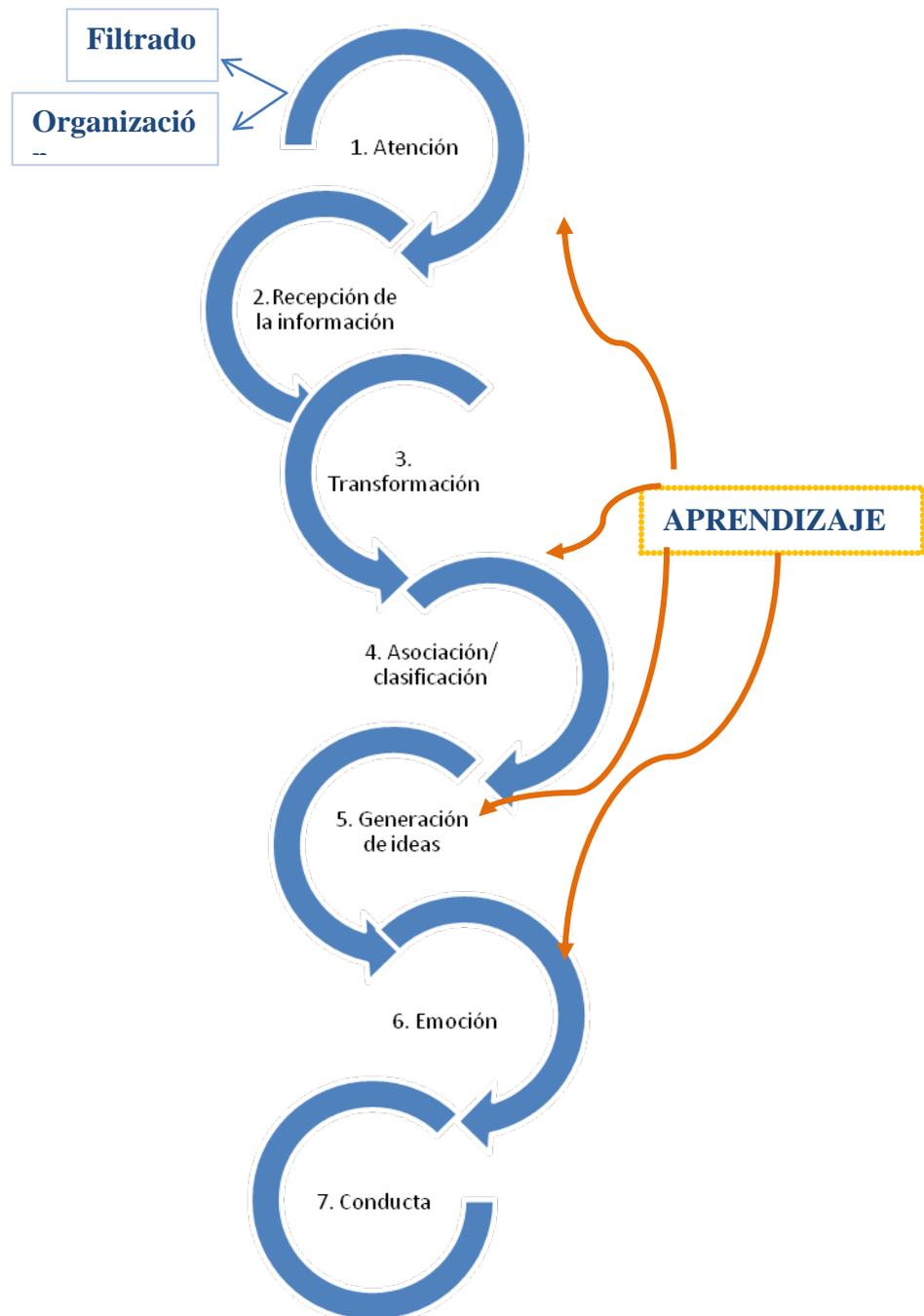


Gráfico 8. Fases que se producen desde la recogida de información hasta la respuesta en forma de conducta.

Éstas, se suceden en *paralelo y en serie* (Mora, 2009, p.117), puesto que diferente información va por distintas vías. Seriado porque cada tipo de información sufre, a su vez, un proceso de convergencia e integración para terminar cada una de estas vías en áreas específicas donde se ultima el procesamiento perceptivo.

Mostramos en detalle aquello que ocurre en nuestro intelecto durante estas fases:

### II.1.1 Recepción de la información.

Como hemos apuntado al comienzo de este capítulo, el mundo emite una gran variedad de estímulos en forma de distintos tipos de energía. Somos nosotros quienes decidimos qué estímulos necesitamos atender en cada momento.

Esta información la recibimos a través de los sentidos, en forma de ondas electromagnéticas, ondas de presión, cambios mecánicos de nuestra piel y partículas químicas. Sin embargo, existen miles de estímulos a los que no concedemos importancia, puesto que es en esta primera fase donde entra en juego un elemento fundamental para nosotros, la atención.

Ésta es la función que permite la percepción al dar sentido al hecho perceptivo puesto que permite pasar de una percepción pasiva -es decir, ver-, a una percepción activa, es decir mirar. La consciencia del hecho perceptivo tiene su desencadenante en parte gracias a ella.

Fernández-Abascal *et al.* (2004) se refieren a la atención como la “capacidad cognitiva que nos permite controlar y dirigir nuestra actividad mental y conductual” (p. 51). Es por ello que el sujeto que atiende desarrolla un papel activo, puesto que gracias a ella nos convertimos en actores y directores de nuestros actos.

Colmenero, Catena, y Fuentes (2001), la entienden en términos de “mecanismo central de control del procesamiento de información, que actúa de acuerdo con los objetivos del organismo activando e inhibiendo procesos, y que puede orientarse hacia los sentidos, las estructuras de conocimiento en memoria y los sistemas de respuesta” (p.45). Por lo que además de convertirnos en actores y directores, la atención es la encargada de organizar nuestros actos atendiendo a cuanto nuestro organismo precisa. Conecta, por tanto, nuestras necesidades con nuestros actos.

Tudela (1992, Pp.137-138) señala que “la atención debe ser considerada como un mecanismo central de capacidad limitada cuya función primordial es controlar y orientar la actividad consciente del organismo de acuerdo con un objetivo determinado”. Así, añadimos una característica más a cuanto ya hemos visto, y es el hecho de ser limitada. No es posible atender a más estímulos de los precisados por nuestro organismo en cada momento. Por otro lado, la atención se relaciona con la consciencia, por lo que no es posible atender sin un estado de concentración más o menos acentuado.

Tejero (1999) por su parte, aún a cuanto hemos visto explicando que:

La atención puede definirse como el mecanismo cognitivo mediante el que ejercemos control voluntario sobre nuestra actividad perceptiva, cognitiva y conductual, entendiendo por ello que activa/inhibe y organiza las diferentes operaciones mentales requeridas para llegar a obtener el objetivo que pretendemos y cuya intervención es necesaria cuanto y en la medida en que estas operaciones no pueden desarrollarse automáticamente. (Tejero, 1999, p.36).

Como puede comprobarse, el conjunto de los investigadores coincide en señalar la capacidad del sujeto de discriminar lo importante de lo que no lo es, en función de la atención prestada. Y ello, tanto en procesos perceptivos, como en diferentes ámbitos psicológicos.

La actuación de la atención no es, naturalmente, un hecho aislado del resto de procesos psicológicos. Por el contrario, se relaciona con la percepción, la memoria, el pensamiento, el aprendizaje y la resolución de tareas, entre otros (Fernández-Abascal *et al.*, 2004). Lo que sí es cierto es que, gracias a la activación de la atención, podemos concentrar esfuerzos en recoger la información más adecuada, según el momento en que nos encontremos.

El mundo está cargado de estímulos que cada individuo criba y selecciona en función de sus necesidades. Atendemos a lo que el cuerpo necesita en un momento puntual. La necesidad provoca que todo nuestro organismo busque poner soluciones a aquello que precisa. Esto hace que, inconsciente o conscientemente, busquemos aquello que ayude a remediar la carencia del cuerpo, desde la necesidad más inmediata, hasta las más recónditas de nuestro intelecto.

Sin embargo, la atención entra en juego antes y después de la percepción. Antes, porque es el detonante para dirigir la mirada, el oído etc., hacia un lugar determinado y, después, porque tiene una tarea en el procesamiento de la información recibida.

A grandes rasgos, por tanto, podemos establecer dos funciones básicas de la atención:

- a) **Filtrar** la información y fijar un objetivo: buscar un punto de interés para el sujeto en un momento determinado, y durante un periodo de tiempo concreto. Recoger la información *apercibida*, es decir, la atendida. De este modo, se establece un orden de prioridades entre los posibles objetivos.
- b) **Organizar** la información recibida en el pensamiento y concretar una respuesta motora. Relacionar, pues, la energía de entrada con la de salida; los estímulos, con las respuestas, por lo que se trabaja, también, después

de la percepción. Entraría por tanto en la fase tercera que hemos descrito al inicio de este punto -1) Recepción de la información, 2) transformación, 3) Asociación/clasificación, 4) Generación de ideas, 5) emoción, 6) Conducta-.

Una de las características propias de la atención es su capacidad para la **selección**. Sólo podemos atender a unos pocos estímulos a la vez, los seleccionados; en caso contrario, el mecanismo atencional se colapsaría. Es por este motivo por el que autores como Broadbent (1958) dejan ver que “la atención funciona como un filtro que deja pasar sólo un elemento cada vez” (citado en Colmenero, 2001, p.45). Con ello indica al mismo tiempo que la información no relevante se pierde, puesto que la percepción visual tiende a concentrarse en aquello que produce cambios en el estatus de un lugar; es decir, en aquello que introduce novedades en el ambiente. Cuando la novedad es la tónica común, dejamos de atenderla, se adormece la capacidad de provocar novedad y, con ello, sus cualidades perceptivas.

Sus formas de actuación se dan en dos sentidos; puede obligar al organismo a centrar su foco en determinados elementos o, por el contrario, inhibir otros. La selección de estas opciones se establece, bien en función de las necesidades e impulsos de nuestro organismo, bien en función de las propiedades de los estímulos: intensidad física, localización espacial, velocidad de presentación y modalidad sensorial (De Vega, 1984).

La atención **contribuye a aumentar el conocimiento** puesto que, al recibir estímulos, traducirlos e interpretarlos, van sumándose a los conocimientos ya adquiridos, creando así un poso de saber. Sin embargo, al mismo tiempo que éste aumenta, también se **restringe**. Esto se debe a que, al prestar atención a unos pocos estímulos, se descarta el resto, por lo que no es posible atender el cien por cien de los elementos susceptibles de ser percibidos. Así, nuestro conocimiento siempre es limitado. Por otro lado, esta restricción evita desgastar energía innecesariamente, canalizándola hacia aquello que nos es realmente necesario en cada momento.

Posner (1996, citado en Colmenero 2001, Pp. 47-52) establece tres **redes de áreas** en el cerebro relacionadas con la atención:

- *Red atencional anterior*. Su tarea consiste en seleccionar qué información vamos a percibir. Esta red es la que se encarga de detectar estímulos visuales que han de ser discriminados a partir de su color, forma, movimiento o significado. Según Colmenero, esta red se activa sólo cuando se escuchan pasivamente palabras, pero no cuando únicamente se mira.

- *Red atencional de vigilancia*: Que nos permite estar alerta, en estado de vigilia. Está activa en todo momento, permitiéndonos detectar peligros o elementos que inconscientemente estamos buscando, aunque no tengamos una búsqueda activa de los mismos.
- *Red atencional posterior*: Relacionada con la orientación viso-espacial. Se refiere a la red que establece vínculos entre una fuente de estímulos sensoriales y la memoria. En esta red la atención fija un foco respondiendo bien a un estímulo externo, bien a un estímulo interno del propio individuo.

El estudio de la atención resulta controvertido, ya que está en continua evolución. Actualmente se están desarrollando multitud de estudios que tratan de descifrar su funcionamiento. A pesar de ello, su complejidad hace que sea dificultoso abarcarla desde todos los campos en los que interfiere.

Existen diferentes escuelas o modos de entender la atención que centran el foco en diferentes aspectos y ofrecen de ella diversas explicaciones.

Fernández-Abascal *et al.* (2004, Pp.68-75) enumeran las actuales orientaciones que se están tomando en el ámbito del estudio atencional. Entre ellas, destacan:

- a) Quienes pretenden explicar hacia dónde se enfoca la selección atencional.
- b) Quienes consideran que la función principal de la atención es la *selección para la percepción* ya que nuestro sistema de procesamiento es limitado: Posner, Treisman, Gelade, La Bergue y Brown, entre otros.
- c) Quienes consideran que la principal función de la atención es la *selección para el objeto*, por lo que la atención se dirige a ciertas localizaciones espaciales y a objetos perceptuales: Farah, Vecera, Duncan, entre otros.
- d) Quienes opinan que la función de la atención es la *selección para la acción*, ya que el sistema de procesamiento es ilimitado, por lo que la atención selecciona la acción más adecuada en un momento basándose en las características de los estímulos sobre los que va a actuar: Allport, Neumann y Van der Heijden.
- e) Actualmente existe un grupo de investigadores que abogan por los *modelos de efecto*; la atención es un resultado que emerge del funcionamiento de circuitos neuronales, por lo que se entiende como un proceso subjetivo dependiente de diferentes conexiones neuronales individuales de cada persona.
- f) Existen diferencias de pensamiento a la hora de concretar en qué momento se realiza la atención, si antes de la percepción o después.

Centrándonos en las características particulares de los sordos en relación a la atención, podemos hablar del estudio presentado por Colmenero, Catena y Fuentes

(1998) orientado a la evaluación de la relación entre la privación temprana y severa de estimulación auditiva y la modificación de las operaciones atencionales.

Su análisis concluye:

(...) para los sujetos sordos profundos la información visual es especialmente importante, sobre todo los eventos que tienen lugar en la periferia de su campo visual, por su función de alerta. Asimismo, el aprendizaje y empleo habitual de un lenguaje visual signado podría favorecer el desarrollo de cambios atencionales, pues este sistema de comunicación requiere el procesamiento simultáneo de información que proyecta en la fóvea retiniana (la expresión facial del interlocutor) y de información que tiene lugar en la periferia del campo visual (los signos manuales). (Colmenero, Catena y Fuentes, 1998, p.1).

Palabras que indican la posibilidad de que el manejo de la lengua de signos pueda producir cambios en las operaciones atencionales, dando lugar a diferencias entre los sujetos sordos que manejan la lengua de signos y oyentes.

Los estudios realizados en esta línea por Swisher (1989), muestran las altas capacidades atencionales que los sujetos sordos presentan para reconocer signos visuales presentados en condiciones excéntricas, sin embargo su reconocimiento parece estar más relacionado con la familiaridad hacia ellos que por otro tipo de motivos.

Neville, Smith y Kutas (1983), por su parte, defienden la implicación de las áreas corticales temporales, relacionadas con el procesamiento de la estimulación auditiva, en el momento de presentarse información visual periférica en los sujetos sordos profundos congénitos.

Neville y Lawson (1987) localizaron diferencias entre sordos y oyentes en la captación de la dirección del movimiento de un estímulo y la rapidez y precisión en la respuesta, concluyendo la existencia de diferencias entre oyentes y sordos en el momento en el que aparecen estímulos dinámicos en la periferia del campo visual. Las diferencias localizadas parecen estar relacionadas con la reorganización neuronal producida como consecuencia del déficit sensorial.

En este sentido, y sobre los estudios realizados por Neville y Lawson, se afirma que “los registros fisiológicos indicaban que el aprendizaje temprano de un lenguaje signado produce una reorganización funcional cerebral diferente a la que origina la privación sensorial congénita” (Colmenero, Catena y Fuentes, 1998,p.2).

Parasnis y Samar (1985) sugieren la rapidez de los sujetos sordos en comparación con los oyentes, en el momento de reorientar la atención cuando ésta se había dirigido erróneamente tras una señal inválida en presencia de una estimulación foveal.

Colmenero, Catena y Fuentes (2000) realizan un estudio siguiendo estas líneas concluyendo:

Como Parasnis y Samar (1985), los resultados obtenidos en nuestro primer experimento muestran que la magnitud de los costes para orientar la atención empleando una señal periférica es menor en sordos que en oyentes. Asimismo, (...) sordos y oyentes orientan la atención con igual rapidez empleando una señal informativa.

De acuerdo con este conjunto de resultados y con la ausencia de inhibición de retorno en sordos hallada previamente por Colmenero et al. (1998), consideramos que la menor magnitud de costes atencionales de los sujetos sordos se debe a que estos sujetos mantienen la atención en una misma localización espacial durante menos tiempo que los oyentes. (Colmenero, Catena y Fuentes, 2000).

Igualmente Emmorey (2002) sugiere que la adquisición de la lengua de signos de modo temprano se relaciona con la detección del movimiento, la categorización del mismo y la percepción del movimiento aparente, ideas reforzadas por Bavelier et al. (2000) quienes refuerzan la idea de que la lengua de signos puede modificar las áreas cerebrales responsables de la detección del movimiento. En su estudio “los sujetos sordos signantes fueron especialmente sensibles en la detección de aquellos movimientos que tienen un valor lingüístico en la lengua de signos” (de los Reyes, 2005, p.114).

En este sentido, es consensuada la diferencia atencional entre sordos y oyentes, lo que viene a confirmar los datos extraídos de la investigación llevada a cabo en la Universidad de Valladolid en 2011 y de la cual surge la presente investigación.

### **II.1.2 Transformación de la información.**

Siguiendo con las fases perceptivas marcadas al inicio de este capítulo, nos encontramos con el hecho de que los estímulos que se encuentran en el mundo sensible se transforman en información en nuestro cerebro, donde han de llegar desde el exterior a través de los receptores. Estos sólo reciben la información codificada que será dirigida a través de neuronas hacia las diferentes áreas cerebrales que se encargan de decodificar y traducir dichos estímulos. Este transporte puede realizarse a

través de *potenciales locales* o *potenciales de acción*, según Mora (2011, p.43). Los primeros se componen de neuronas muy próximas capaces de reconocer pequeños cambios eléctricos que incitan a la comunicación entre ellas. Los segundos se refieren a neuronas que se encuentran alejadas, y por tanto precisan de estímulos eléctricos notables para transmitir la información.

Sin embargo, y previamente a este transporte informativo, las neuronas de nuestra retina, en el caso de la percepción visual<sup>16</sup>, se activan gracias a los contrastes entre luz y sombra, ya que:

(...) tales contrastes son los que activan las neuronas de la retina que tienen campos perceptivos anulares (redondeados) con un centro de sombra y una periferia de luz (o al revés) en sus campos perceptivos que no miden más allá de décimas de milímetro. (Mora, 2009, p.110).

Así, en nuestra retina se descompone la forma en miles de pequeños puntos redondeados a modo de píxeles. Tras este análisis inicial se produce una síntesis en las neuronas situadas en las vías visuales que corren desde la retina al tálamo y de éste a la corteza visual.

Una vez tenemos la información en nuestro cerebro, ésta es distribuida a diferentes áreas cerebrales, cada una de ellas encargada de decodificar una información concreta. De este modo, la V4 es la encargada de traducir los estímulos relacionados con el color, mientras que la V5 hace lo propio con el movimiento.

---

<sup>16</sup> En la cual centramos nuestra atención puesto que nos interesa el arte visual y el lenguaje visual, además de ser el sentido que ocupa un mayor porcentaje del córtex cerebral extendiéndose a través de un cuarto del mismo.

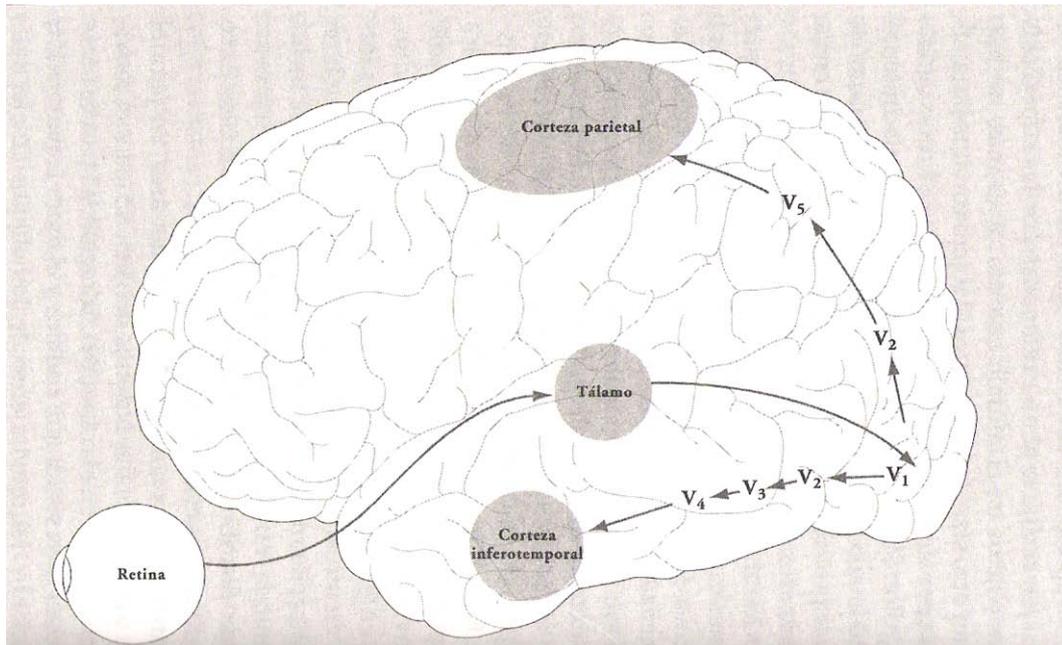


Imagen 17. Procesamiento de la información visual en serie y en paralelo. Fuente: Mora 2011.

A estas áreas la información llega en forma de líneas o barritas de luz-sombra. La síntesis de estos elementos podría realizarse, según Hubel y Wiesel (1987), del siguiente modo:

(...) varias neuronas en la retina y luego del tálamo convergen sobre neuronas de la corteza visual y estas últimas integran o suman los puntos retinales creando líneas. A estas se les ha dado en llamar neuronas simples. De esta manera, y bajo la hipótesis de un proceso de convergencia e integración constante, las neuronas pasarían de 'entender' puntos de luz a 'entender' secuencias de puntos de luz o 'barritas o líneas de luz' orientadas en todas las direcciones posibles del espacio y también líneas o barritas que se quiebran en ángulo recto. Posiblemente, de éstas últimas se pasaría a neuronas más complejas capaces ya de "entender" configuraciones hechas por combinaciones de líneas hasta finalmente llegar a 'entender' la figura de un perro. (Hubel y Wiesel, 1987, citado en Mora 2009, p.111).

Estas palabras nos hacen concebir la percepción visual como un encadenamiento de traducciones; es decir, como un proceso activo, puesto que solapa diferentes acciones que conllevan a la interpretación de los estímulos en imágenes mentales. Este proceso no se realiza de forma paralela, sino que cada elemento recibido, ya sea forma, color o movimiento, se realiza en un momento determinado. Se trata, pues, de procesos asincrónicos.

De hecho,

(...) el color es visto antes que la orientación, y ésta antes que el movimiento de ese mismo objeto. La diferencia de tiempo para la percepción consciente para el color, por ejemplo, con respecto al movimiento se ha estimado en aproximadamente una sesenta milésimas de segundo. (Mora 2009, p.121).

Podríamos, por tanto, entender esta fase de transformación de estímulos en información mento-visual a través de la metáfora de la orquesta. Cada una de las áreas involucradas en la traducción e interpretación de dichos estímulos funciona independientemente *tocando su instrumento* a un ritmo marcado por un director de orquesta quien, en términos de neurociencia, se denomina “problema de unión o ligazón” o “blending problem”. Este no es sino un mecanismo que permite que todos estos instrumentos (áreas cerebrales) se activen y compartan cada una de sus características individuales, de forma que la monodía se transforme en sinfonía perceptiva.

En resumen, la transformación de los datos recibidos a través de los sentidos en el córtex cerebral se realiza en distintos tiempos y espacios, pudiendo describirse en los siguientes términos:

El proceso de reconstrucción del mundo visual es paralelo y en serie a la vez y distribuido en áreas diferentes y distales (...). Paralelo porque diferente información va por distintas vías. Seriado porque cada tipo de información, en sus diferentes vías, sufre, a su vez, un proceso de convergencia e integración, para terminar cada una de estas vías en áreas específicas donde se ultima el procesamiento perceptivo. (Mora, 2009, Pp.117-119).

Sin embargo, estas afirmaciones hemos de tomarlas con cierta prudencia, puesto que es este campo uno de los que en los últimos años se ha configurado como foco para el estudio de científicos, psicólogos, antropólogos, etc. Así, su evolución es constante, conociéndose cada día más datos que arrojan luz a muchos de los aspectos que aún quedan en penumbra, y rectificando teorías que se dan por ciertas.

### **II.1.3 Asociación, clasificación.**

Una vez hemos recogido la información arrojada por el mundo exterior y traducida a un lenguaje que nuestro cerebro es capaz de comprender, la siguiente fase perceptiva consiste en ordenar todos esos perceptos para su posterior utilización. Esta ordenación clasificativa es posible gracias a la experiencia previa. Cuanto más vemos,

más elementos podemos identificar y, por tanto, somos más capaces de clasificar aquello que vamos recogiendo y de organizarlo funcionalmente.

Es decir, el **aprendizaje** entendido como proceso activo y prolongado en el tiempo, permite poner en contacto la experiencia previa y la presente para significar cuanto estamos recibiendo.

Mora (2011), define el aprendizaje como “proceso en virtud del cual se asocian cosas, sucesos en el mundo, y gracias a lo cual adquirimos nuevos conocimientos” (p. 164). Así, en este punto de los procesos perceptivos en el cual la experiencia presente se pone en contacto con nuestras experiencias pasadas; es decir, con nuestra memoria, hemos de hablar brevemente de este fenómeno.

Entendemos como **memoria** el proceso por el que retenemos esos conocimientos a lo largo del tiempo.

Los procesos de aprendizaje y memoria cambian el cerebro y la conducta del ser vivo que lo experimenta. En el ser humano estos procesos son fundamentales porque permiten transmitir los conocimientos y crear cultura. (...) la memoria es el acto de almacenar o guardar algo, pero también de rescatar ese algo cada vez que queramos y hacer uso de ello. (Mora, 2011, p.164).

Sin embargo, la memoria no es un fenómeno único, sino que podemos distinguir varios tipos, dependiendo del tipo de organización que queramos mostrar.

Atendiendo al nivel de verbalización de los elementos memorizados podemos distinguir las memorias conscientes e inconscientes, dentro de las cuales localizamos subgrupos:

- Memorias conscientes o declarativas: son aquellas que se relacionan con hechos que podemos narrar o explicar. Entre ellas se encuentran:
  - o Memorias a corto plazo: permiten retener datos durante un breve espacio de tiempo.
  - o Memorias a largo plazo: permiten retener datos toda la vida.
  - o Memorias icónicas: duran una ráfaga de segundo y decaen o se pierden del mismo modo.
  - o Memorias de trabajo: permiten la manipulación temporal de información que nos permite hilar conceptos que evocamos en el pensamiento y así poder razonar, pensar, etc.

- Memorias inconscientes o no declarativas: la evocación de este tipo de memoria se realiza a través de una conducta, como por ejemplo un acto motor.

Entre ellas podemos encontrar:

- o Memorias procedimentales: Permiten adquirir conocimientos para desarrollar procesos de carácter cognitivo-motor. Es aquella que facilita los aprendizajes de tareas (Squire, 1984).
- o Memorias de las habilidades sensoriomotrices: Sería el tipo de memoria que entra en funcionamiento cuando se monta en bicicleta. Aquí podemos encontrar, según Olalla (2010, Pp.96-97) tres subgrupos:
  - Memoria prospectiva: permite planificar la realización de tareas en el futuro.
  - Memoria de los hechos y contextual: la cual reagrupa los atributos espaciotemporales que atienden al *dónde*, *cuándo* y *cómo*.
  - Meta-memoria: “Es la consciencia del sujeto tiene de su propia memoria, es decir, la reflexión que el sujeto hace de su capacidad de memoria” (Olalla, 2010, p.97).

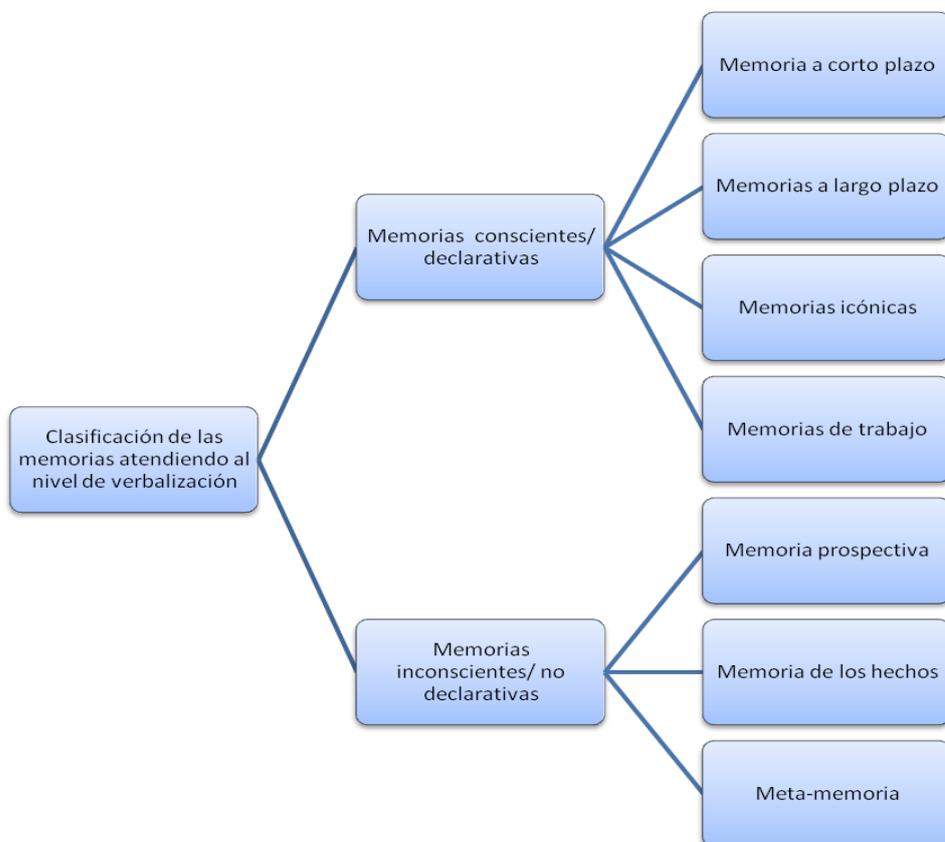


Gráfico 9. Clasificación de las memorias atendiendo al nivel de verbalización.

Todos estos tipos de memorias, tanto declarativas como no declarativas, entran en funcionamiento cuando nos enfrentamos a cualquier elemento visual en todo tipo de personas. Sin embargo, al igual que ocurre con cualquier ejercicio propio del ser humano, cuanto más se practique, mayor manejo y recursos se tienen sobre el mismo.

A esta clasificación, que atiende al nivel de verbalización o intencionalidad, autores como Tulving (2002) incorporan más niveles puesto que divide la memoria declarativa en dos sistemas. El primero se encarga de codificar y recordar experiencias personales y episodios concretos de la vida. Es la memoria episódica. El segundo se ocupa de almacenar permanentemente hechos y conceptos, así como del significado de las palabras. Es la memoria semántica.

Otros autores, como Olalla (2010), realizan una clasificación basada en los sistemas que conforman las memorias. Según éstos, existen tres grandes grupos: Memoria a corto plazo, a largo plazo y memorias sensoriales.

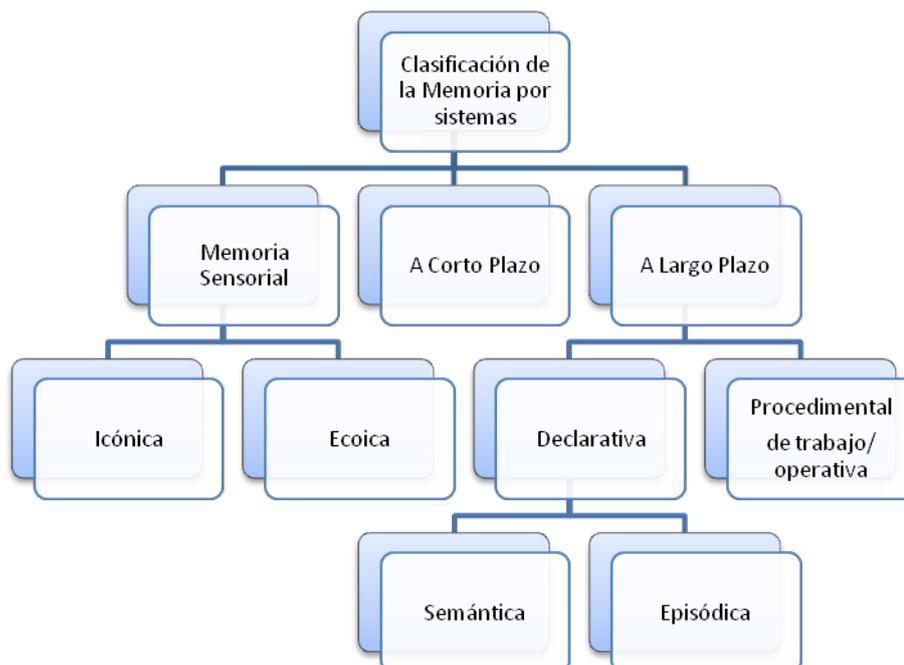


Gráfico 10. Clasificación de la memoria por sistemas. Fuente: Olalla. (2010, p.84.)

La autora no distingue entre aquellas que se evocan de modo consciente e inconsciente, sino que clasifica mezclando ambas y acentuando las diferencias a tenor de las clasificaciones realizadas por Atkinson y Shiffrin en 1968, quienes, según Olalla,

Distinguen en su modelo dos dimensiones principales que son las características estructurales permanentes y los procesos de control –aquellas actividades que no son un signo permanente de la memoria, sino que tienen un carácter transitorio y están bajo el control del sujeto-. (Olalla, 2010, p.84).

Ello aporta un nivel distinto de concreción, puesto que nos habla diferenciando los tipos de memoria del grado de control que los sujetos tienen sobre ellas a través de los *procesos de control*.

Actualmente, se considera que existen registros de memoria sensorial para todas las modalidades sensoriales que poseemos (visual, auditiva, olfativa, gustativa y del tacto), siendo la evidencia empírica más sólida aquella que avala la existencia de un almacén de información visual (denominado *memoria icónica*) así como un almacén de información auditiva (denominado *memoria ecoica*). La primera memoria constituye un registro de las propiedades espaciales del estímulo, mientras que la segunda está especializada en las propiedades temporales de la información, por lo que registra y mantiene los estímulos auditivos hasta que éstos puedan ser procesados y transferidos al siguiente almacén. (Baddeley, 1993, citado en Olalla, 2010, p.85).

De este modo podemos pensar que las personas que presentan un déficit auditivo, pueden tener, atendiendo al grado de sordera que posean, una disminución de la memoria ecoica, lo que ha de suponer una alteración de los procesos de retención y transformación de la información que derivará en consecuencias de tipo memorístico y procesual.

Es por ello que resulta fundamental incentivar la memoria icónica, ya que las personas con un bagaje visual más amplio, son capaces de reconocer, ordenar y clasificar un mayor número de elementos, al tiempo que son más flexibles y adaptables a las circunstancias que se encuentren en su vida. Aprendizaje y experiencia van de la mano, por lo que es necesario que nuestro cerebro realice un constante aprendizaje para continuar percibiendo elementos anteriormente no reconocidos por los sujetos:

El cerebro sensorial, y también el cerebro motor, se hace (y también se transforma) con la experiencia (aprendizaje y memoria) a lo largo de toda nuestra vida. (...) El proceso por el que reconocemos el mundo externo tiene su base primigenia: está en los genes. Genéticamente ya traemos la preorganización cerebral para ese reconocimiento. Sin embargo, para que tal potencialidad sea un hecho se necesita de nuestro contacto con el mundo desde el mismo nacimiento, es decir, del aprendizaje constante a través de

prueba-error. Y es de esta manera que esa realidad se construye en un proceso activo, en el cerebro. (Mora, 2009, Pp. 44-45).

El cerebro tiene la potencialidad de comprender y adaptar los contenidos aprendidos con anterioridad a cuanto se perciba en cada momento; es decir, hablamos de plasticidad neuronal, de la capacidad de acomodación cerebral de la experiencia pasada y presente. Esta plasticidad supone que, cuanto más nos ejercitemos, cuanto más aumenten las experiencias perceptivas en cualquier colectivo, más se potenciarán sus posibilidades comprensivas, puesto que existirá un mayor número de posibles conexiones que llevarán a la interpretación más ajustada a la realidad de todo cuanto observen.

En relación con esta afirmación, podríamos decir que la percepción estaría relacionada, en cierta manera, con la inteligencia, ya que la información se recibe a través de estímulos sensoriales. Una persona con gran capacidad sensitiva es capaz de interpretar una mayor cantidad de datos. Esto permite asimilar un mayor número de conceptos, los cuales se acumulan en el intelecto, aumentando el archivo de recursos que permitirán más tarde unir conceptos.

La importancia que esta fase de los procesos perceptivos tiene en la configuración cognitiva del sujeto es mucha, habiendo sido eje central de las investigaciones de gran número de teóricos quienes, desde una perspectiva diferente, han aportado visiones y datos fundamentales para la comprensión de los procesos de aprendizaje, como mostraremos en el punto II.2.2.

#### **II.1.4 Generación de ideas.**

La información ya ha sido recibida en el córtex visual, traducida y clasificada atendiendo a nuestra experiencia previa. En este punto, se comienza a elaborar el pensamiento propio de cada uno de los sujetos observantes. Para ello se comienzan a establecer relaciones entre todo cuanto ya tenemos integrado en nuestro ser, generando así un pensamiento que liga estos hechos anteriores con los elementos nuevos que hemos aprendido. Somos nosotros como sujetos individuales quienes, uniendo los lazos que parten de cada uno de los cabos, generamos significados o, en palabras de Gardner (1983): “La percepción y el significado no están determinados causalmente por los objetos del mundo exterior, ni derivan de ellos sino que los significados surgen del interior y son depositados en el flujo de objetos y experiencias” (Gardner, 1983, p.64).

Efectivamente, es el poso de acontecimientos y experiencias ya vividas lo que genera conexiones entre estos recuerdos dando lugar a un pensamiento propio. De este modo, todo cuanto forma parte de nuestra vida ejerce una fuerza determinante para la concepción que cada sujeto tiene del mundo, y para el desarrollo de las ideas. Siguiendo las palabras de Gardner, no sería el mundo sensible el que lanzaría estímulos, sino nosotros como individuos en busca de un sentido quienes, volcaríamos nuestro ser, nuestra experiencia, en el mundo que nos rodea. Así, se explicaría igualmente el fenómeno atencional, puesto que es ese poso experiencial y vivencial el que nos empuja a detenernos en determinados elementos perceptibles.

Así comprobamos cómo la percepción se convierte en un proceso individual y subjetivo en tanto es la experiencia la que mueve y encamina al sujeto que recibe la información a realizar unas conexiones con su experiencia. Esas conexiones se transforman en ideas, necesarias para el funcionamiento de nuestro cerebro puesto que “nuestro cerebro maneja ideas. Y a mayor claridad de ideas, a mayor claridad en la clasificación de nuestros perceptos, mayor claridad en el proceso de pensar sobre aquello que vemos y nuestros significados” (Mora, 2009, p.48).

De este modo volvemos nuevamente a la importancia del fomento de la adquisición de un amplio abanico de imágenes que permitan a las personas generar un extenso muestrario del cual poder extraer un mayor número de conexiones que favorezcan un pensamiento más amplio y rico en matices.

Esta idea beneficia a la educación artística puesto que recalca y explica científicamente cuán beneficioso resulta el estudio de imágenes y diferentes formas expresivas, puesto que ello permite contribuir al enriquecimiento del imaginario individual, el cual no hace sino generar un cada vez más intrincado sistema de pensamiento, enriqueciendo las conexiones entre estos y dando lugar a una más compleja capacidad reflexiva.

### **II.1.5 Emoción.**

Antes de que el proceso perceptivo concluya dando lugar a una determinada conducta, todo cuanto hemos visto hasta ahora precisa filtrarse en una última etapa. La información recibida, traducida, clasificada e interpretada pasa por un *cerebro* localizado dentro del propio cerebro, el sistema límbico.

Éste es el conocido como cerebro emocional, el cual tiene un papel fundamental para el correcto funcionamiento humano. De hecho, es la emoción lo que nos distingue como especie, siendo el ingrediente que permite el encendido de la conducta. De este

modo, el sistema límbico actúa aportando significados emocionales a los perceptos, y dando, por tanto, sentido a cuanto hemos visto hasta ahora.

El sistema límbico se encuentra en el área de la amígdala y la corteza prefrontal del cerebro. En relación con la lesión de la primera de ellas, se ha podido comprobar que una lesión en esta área impide el reconocimiento de emociones en la observación de diferentes personas, así como las memorias emocionales implícitas; es decir, la memoria no declarativa relacionada con las emociones: miedos, fobias, gustos personales, etc. En cuanto a la corteza prefrontal, es el lugar en el que se producen las conexiones que relacionan estímulos y refuerzos.

Una de sus funciones es la de:

Desconectar situaciones, objetos o personas previamente unidos a connotaciones emocionales. Ello provee a esta área del cerebro de la capacidad de adaptarse a los cambios permanentes que se suceden en el mundo emocional del individuo. Las lesiones de esta área del cerebro producen consecuentemente cambios en la conducta emocional, como, por ejemplo, persistencia en la relación y lazos sentimentales que ya se han roto en realidad, falta de afecto por los demás o poca reacción emocional y completa despreocupación de cuanto acontece alrededor del individuo o la planificación del futuro. (Mora, 2011, p.129).

Así pues, se demuestra que la emoción se relaciona directamente con la conducta, puesto que daños producidos en el área en el que el sistema límbico se localiza, da lugar a cambios actitudinales. Igualmente, la emoción tiene una función de supervivencia, puesto que “es el mundo de la emoción el que nos sirve para evaluar los estímulos que nos vienen del mundo exterior y refiere a conductas cuya realización persigue la supervivencia del individuo y de la especie” (Mora, 2011, Pp.114-115).

Por otro lado, la función que más nos interesa en nuestra investigación, y por la cual insistimos en la importancia de profundizar en los intersticios de la emoción, es su vinculación con los procesos de aprendizaje. Y es que:

Nada se aprende a menos que aquello que ha de ser aprendido nos emocione y nos motive, es decir, algo que tenga un significado importante para nosotros, incluso en el plano de lo más sublime. (...) sin el fuego emocional previo los planes son desintegrados, mal coordinados y sin mantenimiento ni realización en el futuro. (Mora, 2011, p.131).

Por todo ello, podemos apuntar aquí varias **notas** de gran importancia:

- 1º) Para fomentar un correcto aprendizaje, es necesario captar la atención de los sujetos discentes.
- 2º) La atención es más profunda si se dirige desde elementos que motiven a los sujetos.
- 3º) La motivación es más fuerte si atiende a criterios emotivos, de vinculación con las personas que elaborarán el aprendizaje.
- 4º) Si se trabaja desde la emoción y los vínculos, el aprendizaje será más potente puesto que conllevará la interrelación entre distintas conexiones mentales, memorísticas y por tanto generarán un pensamiento propio, que es lo que ya Ausubel denominó *aprendizaje significativo*.
- 5º) La educación patrimonial, que trabaja desde estas mismas premisas de relación entre bienes y personas, se constituye como una disciplina y una herramienta de trabajo de proyección, atisbándose como una potencial herramienta de trabajo para actuar en el punto de ruptura entre las distintas fases perceptivas en el colectivo sordo explicadas en el capítulo I del presente texto.

### **II.1.6 Conducta.**

Toda acción desencadena una respuesta. En el caso de la percepción, todo percepto genera una conducta en el sujeto que recibe, procesa e interpreta cuanto ocurre a su alrededor.

De este modo, bien sea en modo de movimiento, de pensamiento, reflexión o simplemente indiferencia, la observación de cualquier elemento trae consigo el desencadenamiento de una conducta:

La formación de la memoria ocurre debido a que un conjunto de sinapsis en esta estructura responde a una experiencia o aprendizaje relevante (...) con una cascada de procesos moleculares que comenzando con cambios sinápticos transitorios culmina en la síntesis *di novo* de macromoléculas que insertadas en terminales sinápticas cambian el número y la fuerza de estas sinapsis alterando sus propiedades de señalización, y formando con ello 'representaciones' de la experiencia. Es sobre la base de estas 'representaciones' que cambia la conducta. (Mora, 2011, p.189).

Ello nos explica en términos neurocientíficos cómo los cambios que se producen a nivel neurológico a través de la percepción desencadenan una serie de consecuencias en forma de conducta.

En resumen, podemos hablar de la percepción como un conjunto de complejos procesos bioquímicos y psicológicos por medio de los cuales se aprehende el mundo sensible a través de subprocesos ocurridos en paralelo por diferentes áreas cerebrales. Los pasos aquí descritos, que se suceden durante la percepción humana, se dan no consecutivamente, sino en paralelo, puesto que, por ejemplo, memoria, atención, necesidades o estímulos emocionales están presentes desde el principio, dirigiendo nuestra mirada hacia ciertos elementos y descartando otros inscritos en nuestro campo visual. “Tras el nacimiento el cerebro es un *continuum* de actividad que, aún bajo el gobierno de un poderoso programa genético, es férreamente dependiente de su relación con el mundo sensorial y emocional que le rodea” (Mora, 2013,p. 35).

Las influencias que entorno, genética, experiencia y relaciones tienen en la forma de percibir, aprender, comprender, procesar y pensar el mundo da lugar a un sinnúmero de combinaciones que no son sino el reflejo de la complejidad individual de las personas.

Obviamente, resulta de una complejidad abrumadora poder abarcar aquí los diferentes tipos de problemas que podemos encontrar durante el proceso de enseñanza artística a colectivos sordos, sin embargo, sí hemos podido entrever alguna clave que explica científicamente algunas de las estrategias planteadas en nuestra investigación. En cualquier caso, entendemos la percepción como el conjunto de procesos a partir del cual se inicia el conocimiento y, por tanto, una vez situados en su complejo mecanismo, trataremos de continuar aproximándonos al centro de nuestra investigación a través de la profundización en el propio conocimiento, y más concretamente en cuanto ocurre en el colectivo sordo.

## **II.2 Elaboración del conocimiento. Sobre la disminución experiencial y sus consecuencias cognitivas**

La separación de este capítulo en apartados alusivos a percepción, conocimiento y lenguaje es una división necesaria para su explicación, pero en realidad estos conceptos son indivisibles. Sin embargo, una vez situados en los procesos perceptivos que desarrollan los sujetos receptores de los estímulos, procedemos a explicar en qué modo aquello descrito en líneas superiores influye y determina el asentamiento de los conocimientos depositados.

Partiendo por tanto de los datos descritos, nos situamos en una fase intermedia entre la recogida de datos visuales y el paso de los mismos por el sistema límbico. Ya centrados en las características propias del colectivo sordo hemos de hacer notar que, si bien es cierto que la heterogeneidad de la casuística propia de dicho colectivo es notable, también lo es el hecho de que no todos los casos de personas con déficit auditivo presenten un mismo patrón. Sin embargo, algo que irremediablemente les une, es la pérdida de audición en uno u otro momento de la vida. Esta pérdida del oído, uno de los sentidos clave en los procesos perceptivos, trae consigo una serie de disminuciones de la capacidad cognitiva, no por el hecho de tener asociado algún tipo de problema adicional al de la pérdida auditiva (que también puede darse), sino por todo cuanto esta carencia desencadena.

Si comparamos la recepción de estímulos de un niño normo oyente con uno sordo, notaremos un hecho evidente: el niño oyente recibe una inmensidad superior de los que puede recibir el niño sordo. A pesar de parecer una obviedad esta afirmación, se trata de un hecho fundamental para comprender las consecuencias cognitivas que este *simple hecho* conlleva. Teniendo presente el hecho de que el sentido de la vista es voluntario -puesto que para ver es necesario abrir los ojos conscientemente, y dirigir voluntariamente nuestra atención hacia un punto determinado- mientras que el sentido del oído no lo es, comprobamos cómo la cantidad de estímulos que uno y otro sujetos pueden recibir varía sustancialmente.

Así pues, atendiendo a los procesos perceptivos, notamos cómo la involuntariedad del sentido del oído hace que, desde muy pequeños, los niños normo oyentes sean capaces de recibir gran cantidad de información que, sumada a aquella que ya han logrado procesar y convertir en recuerdos propios, genera nuevos pensamientos a través del establecimiento de nuevas vías de comunicación entre recuerdos y percepciones. Sin embargo, aquellos que carecen del sentido del oído tienen una atención totalmente dirigida por lo que, a pesar de desarrollar una visión periférica que, en cierto modo, pretende suplir la carencia de otros canales informativos, no llegan a recibir la misma cantidad de información que en caso de poseer aquel medio informativo involuntario.

Este hecho explica que la evolución cognitiva de los niños sordos sea más lenta que la de los oyentes. No porque su inteligencia sea menor, todo lo contrario. Se ha demostrado que “la inteligencia en las personas sordas es básicamente normal” (Martín Bravo, 1995, p.213), sino debido a la disminución en la recepción de estímulos que ralentiza la adquisición y creación de habilidades cognitivas. De hecho, si

entendemos la inteligencia como la capacidad de adaptación de los individuos a las circunstancias, hemos de remarcar el hecho de que, como *capacidad*, se presupone que todos los sujetos la ostentan, si bien es cierto que es necesario un trabajo para su desarrollo y potenciación. Por ello, la vivencia de diversas experiencias actúa como un entrenamiento para los sujetos, aportándoles recursos y categorías para clasificar y actuar en aquellas circunstancias que les puedan resultar novedosas.

En el centro del problema sobre la diferenciación cognitiva entre sordos y oyentes, encontramos, por tanto, la experiencia:

La sordera dificulta la apropiación de información e impide al niño sacar el máximo provecho de su experiencia. La menor información y experiencia conlleva, casi siempre, menor curiosidad y motivación por los sucesos del entorno, se preguntará en menor medida por las causas y razones que originan los hechos, y su conocimiento del mundo que le rodea será inferior al de sus compañeros oyentes. (Villalba Pérez, 1996, p.17).

Como vemos, lejos de “simples” problemas lingüísticos, es la carencia de experiencias la que dificulta la correcta evolución y formación cognitiva del sordo. De hecho, la pérdida auditiva desencadena problemas adyacentes de índole relacional en los que, la forma en la que se combinan factores sociales y educativos que rodean al sordo, son determinantes a la hora de gestionar tanto las experiencias como la generación de estrategias cognitivas.

Así, y siguiendo a Martín Bravo (1995) podemos hablar de los siguientes factores como determinantes en este proceso:

- **Calidad en las interacciones:** Dependiendo del tipo de interacción que las personas sordas tengan con su entorno, sus posibilidades de ampliar experiencias perceptivas es mayor o menor. En este sentido, personas que desde niños están rodeadas de personas que se dirigen a ellos con frases cortas, léxico sencillo y simplificando la información a compartir, poseen una interacción de baja calidad, mientras que aquellas personas sordas que crecen en ambientes que tratan de normalizar su situación y se dirigen a ellos estimulando la utilización de vocabulario, sin simplificar contenidos, presentan un índice más alto de experiencias que desembocan en unas capacidades más desarrolladas.
- **Ambiente familiar:** Este punto es clave puesto que es el entorno más cercano del sordo desde el comienzo de su vida. En un ambiente abierto y comunicativo, la evolución se da de una forma fluida, mientras que en

espacios familiares en los que se trata de ocultar la disminución o ausencia de las capacidades auditivas, se dan deficiencias claras en aspectos cognitivos.

- **Posibilidades didácticas en los colegios:** Si la familia es importante para el correcto desarrollo de los niños, la educación recibida en los colegios es fundamental. Alumnos sordos que acuden a colegios que no utilizan estrategias para acercar el conocimiento a sus carencias, que no tienen en cuenta la atención dividida en el tiempo, puesto que sus ritmos a la hora de recibir la información y escribirla, por ejemplo, son diferentes, o no tienen técnicas de apoyo, no logran alcanzar una progresión equiparable a la que podrían tener en aquellos centros preparados para la educación de personas sordas.
- **Padres sordos/ oyentes:** El tipo de relación que tenga en casa, utilizando para ello un lenguaje de signos u oral, así como el pertenecer a una cultura sorda u oyente, influyen determinadamente en la evolución, puesto que los padres sordos vinculan más rápidamente al niño y de forma más natural con la cultura sorda, favoreciendo la comunicación fluida en lengua de signos<sup>17</sup>.

A estos factores añadiríamos el **tipo de sordera** que presenten los sujetos, puesto que el **momento de pérdida auditiva**, así como el **grado** de déficit marcan una diferencia a la hora de la relación de los sujetos con el mundo que les rodea; igualmente, el tipo y calidad de experiencias que haya vivido marcan un punto de inflexión tanto en la concepción del mundo como en la forma de experimentarlo.

La combinación de estos factores desemboca en un tipo de experiencia de alta o baja calidad para el sordo, y ello en un escenario más o menos idóneo para una correcta evolución cognitiva del sujeto, puesto que se vincula directamente con la cantidad de información que el niño sordo tiene a lo largo de su desarrollo. En caso de que estos factores se den de forma que no fomenten la inclusión de información a través de

---

<sup>17</sup> Utilizamos el término *lengua de signos* y no *lengua de señas* ya que su empleo viene avalado, en primer lugar, por la Ley 27/2007, de 23 de octubre “por la que se reconocen las lenguas de signos españolas”. Este marco legal nos conduce a utilizar la terminología recogida a nivel oficial en nuestro país, a pesar del gran número de publicaciones de carácter científico que recogen el término lengua de señas igualmente admitido. Por otro lado, es este término el utilizado desde la propia Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE), para referirse a su lengua.

Siendo las propias personas sordas quienes utilizan este término, y apoyados recientemente por la Ley para referirse a su sistema comunicativo, vemos adecuado reflejarlo en nuestro trabajo a través de la elección de este término.

Por otro lado, hemos de aclarar que utilizamos a modo de generalización la expresión “lengua de signos” a pesar de ser conscientes de la existencia de *lenguas* de signos en plural, puesto que existen notables diferencias entre países, provincias incluso en algunos casos, localidades cercanas.

diferentes medios y códigos, el empobrecimiento del sujeto será un lastre que arrastre durante su vida.

La pobreza de información a la que se ven sometidos, el no entender en toda su complejidad las opiniones y matizaciones de los demás, el quedar reducidos a explicaciones breves e incompletas, contribuye, además, al desarrollo de personalidades simples, inmaduras, egocéntricas e impulsivas complicando la comprensión e interiorización de normas, reglas y valores. (Villalba Pérez, 1996, p. 20).

Estas palabras iluminan un hecho común a cualquier tipo de persona, bien tengan algún tipo de déficit o no. Como hemos explicado en el apartado relativo a la percepción, es la experiencia -y la calidad de ésta- la que permite aumentar el registro de recuerdos. Éstos son los que, combinados y elaborados, componen el pensamiento, por lo que, a mayor calidad y número de recuerdos, la elaboración del pensamiento es más compleja. Sin embargo, en personas sordas, sobreprotegidas en ocasiones quizá por el miedo a no saber cómo relacionarse con ellas, se produce una disminución en la complejidad de las relaciones humanas, lo cual, sumado a la carencia del sentido del oído, dificulta el establecimiento de nuevos pensamientos.

Las dificultades que experimentan los sordos en su desarrollo cognitivo se deben al déficit informativo y experiencial, a la menor motivación que esto lleva consigo, a la posesión de un lenguaje de menor calidad y a la interacción social menos productiva. (Villalba Pérez, 1996, p.20).

A este respecto Martín García añade:

Algunos autores documentan los serios problemas que se derivan cuando el niño sordo no dispone, desde los primeros años, de un sistema eficaz de comunicación. Insisten en el papel crucial que juega el lenguaje oral como mediador semiótico, y hablan de un periodo crítico para su adquisición, que suelen circunscribir a los 5 primeros años. (Martín García, 2013<sup>18</sup>).

Es importante señalar que la incidencia que la escasez de fluidez comunicativa que las personas sordas experimenten en estos primeros años tienen consecuencias a nivel psicológico que derivan en problemas profundos, de carácter cognitivo, vinculados al funcionamiento cerebral y a las concatenaciones sinápticas que se producen a raíz de todo cuanto el niño experimenta en estos primeros años.

---

<sup>18</sup> Recuperado de <http://doces.es/uploads/articulos/repercusiones-de-la-sordera-en-el-desarrollo-cognitivo-y-social-.pdf> (28 de Abril de 2013)

Así, Mora (2013) expone:

Amenazas constantes y de cualquier tipo sobre el niño y que éste no puede controlar de ninguna manera, bien sea porque vienen infringidas por los padres o porque el niño no tiene un padre y una madre que le sirvan de paraguas o pararrayos, afectan a los circuitos neuronales de la amígdala y del hipocampo (...) y, en consecuencia, al desarrollo de los procesos emocionales y cognitivos.

Los mecanismos que generan ansiedad disminuyen los procesos de atención y tienen consecuencias severas sobre el proceso de aprendizaje y memoria. También perjudican la maduración de los mecanismos corticales neuronales de inhibición cuyo deterioro o retraso puede generar impulsividad. Es cierto que estos mecanismos, más tarde en la vida, si las condiciones sociales cambian, pueden, en parte, ser revertidos a través del desarrollo de otra estructura cerebral que madura tiempo después y que es la corteza prefrontal. (Mora, 2013, p. 54).

Por lo tanto, si las personas sordas se desarrollan en un entorno en el cual existe una carencia o un bajo nivel comunicativo, con un ambiente familiar poco preparado para atender a las necesidades especiales que precisan estas personas, y por tanto un pobre escenario de crecimiento y maduración, las consecuencias que sufrirán no sólo serán de carácter psicológico sino también fisiológico, afectando a la maduración de las áreas cerebrales y, por tanto, ralentizando y disminuyendo diferentes capacidades.

El aislamiento que estos niños pueden sufrir, atendiendo a la escasa interacción con sus padres, siendo éstos su refugio emocional durante los primeros años de vida, puede desencadenar un tipo de estrés que, como señala Mora, afecta tanto a los procesos emocionales como a los cognitivos. Ello se relaciona directamente con la posible presentación de bajos niveles atencionales y memorísticos, así como en el comportamiento, ya que los procesos de aprendizaje se vinculan con los emocionales, y desembocan en comportamientos fruto de la arquitectura cerebral que se comienza a gestar a través de las experiencias que cincelan nuestro cerebro. Sin embargo, y a pesar de que pudieran combinarse deficitariamente los factores que determinan la correcta evolución de los sujetos sordos y, debido a la adaptación cerebral a través de la plasticidad de la que hablaremos más adelante, es importante resaltar que es posible revertir aquellos inconvenientes y déficits que puedan desarrollarse a través de la inhibición de procesos cerebrales. Para que esto ocurra, es importante que “las condiciones sociales cambien”; es decir, el entorno en el que el sordo se desenvuelve

ha de variar, para favorecer la expansión personal e intelectual a través de la transferencia de influencias de aquello que le rodea: personas, espacios, ambientes.

Es fundamental, por tanto, estimular al sordo desde niño, proporcionándole diferentes contextos y situaciones para que pueda generar intereses, curiosidad y motivación. Es más, sería fundamental, atendiendo a estos datos, sobre-estimularles, tratar de suplir esas carencias auditivas a través de la sobre estimulación experiencial y visual para tratar de reforzar la generación de caminos neuronales que generen pensamiento. En caso contrario, y siendo conscientes de que la atención temprana no siempre es viable, cabe la posibilidad de actuar más tarde con ellos a través del conocimiento del funcionamiento de los procesos cognitivos, los desencadenamientos circunstanciales que se producen y las necesidades que puedan presentar para invertir la tendencia al aislamiento y/o al encapsulamiento dentro de su microcultura.

### **II.2.1 Experiencia e Inteligencia.**

Hemos apuntado ya cómo la inteligencia de las personas sordas es normal. Sin embargo, los factores descritos anteriormente nos llevan a detenernos en este punto puesto que la combinación de los mismos, aportando alta o baja calidad en las experiencias y en el contexto en el que se desarrollen los sujetos, concluirán con sujetos más o menos inteligentes, ya que la relación con el entorno incide directamente en la inteligencia.

Salamanca Salucci (2007) apunta la existencia de tres grandes enfoques teóricos para tratar de explicarla:

- 1- Las teorías biológicas, que consideran la inteligencia como la capacidad de adaptación de un organismo.
- 2- Las psicológicas, que ponen el énfasis en las capacidades de resolver problemas, de aprender y de relacionarse socialmente.
- 3- Las teorías operativas, que se basan en la elaboración de pruebas de medición.

A pesar de la existencia de múltiples definiciones, desde diferentes posicionamientos y perspectivas, todas ellas coinciden en señalar cómo contexto y sujeto se vinculan en lo que denominamos inteligencia o inteligencias.

Una relación más amplia con el entorno, por tanto, tendría una relación directa con el desarrollo de la inteligencia, entendiendo ésta desde una perspectiva interaccionista como “el resultado de una compleja interacción entre el organismo y el ambiente”

(Budof, 1987 y Feuerstein, 1972, citados en de Andrés Tripero et al. 2005, p.111). Esta perspectiva explica cómo la relación que cada sujeto tiene con su entorno a través de la resolución de los problemas que se le presenten, hace que cada uno de dichos factores interaccionen con el organismo, de modo que el entorno no se considera como un ente pasivo sino como un elemento por experimentar, vivir e interiorizar. Es decir, el desarrollo de la inteligencia iría ligado a la capacidad de poner solución a aquellos problemas que pueden presentarse entre el sujeto y su entorno. Ya Piaget, en su libro *El nacimiento de la inteligencia en el niño* apunta que “la inteligencia es una adaptación. (...). El organismo se adapta construyendo materialmente formas nuevas para insertarlas con las del universo, mientras que la inteligencia prolonga esta creación construyendo mentalmente estructuras susceptibles de adaptarse a las del medio” (Piaget 1972, 5).

Por lo tanto, habla de inteligencia nuevamente como la capacidad de adaptación del sujeto biológico al entorno mediático. Además, matiza:

La inteligencia verbal o reflexiva se apoya sobre una inteligencia práctica o sensomotriz, que reposa a su vez sobre los hábitos y asociaciones adquiridos para recombinarlos. Estos suponen, por otra parte, el sistema de reflejos, cuya conexión con la estructura anatómica y morfológica del organismo es evidente. Existe, pues, cierta continuidad entre la inteligencia y los procesos puramente biológicos de morfogénesis y de adaptación al medio. (Piaget, 1972, p.3).

Hemos de extraer de este texto varias lecturas. Por un lado, la existencia de varios tipos de inteligencia, hecho admitido por la comunidad científica, aunque con matizaciones, puesto que no todos los estudiosos enfocan las inteligencias desde una misma perspectiva. La inteligencia se asienta sobre hábitos y asociaciones, las cuales vienen determinadas, nuevamente, por los procesos perceptivos, ya que éstos son los que permiten comenzar a establecer las asociaciones y adquirir hábitos entre los registros de entrada y los asentados.

Por otra parte, sobre la posibilidad de que la inteligencia sea hereditaria, Piaget (1972) explica:

(...) son hereditarios aquellos elementos relativos a la construcción de nuestro sistema nervioso y de nuestros órganos de los sentidos. Por ello, percibimos ciertas radiaciones físicas, pero no todas; percibimos los cuerpos solamente a determinada escala, etc. Ahora bien: estos datos estructurales influyen sobre la construcción de las nociones más fundamentales. (Piaget, 1972, p.3).

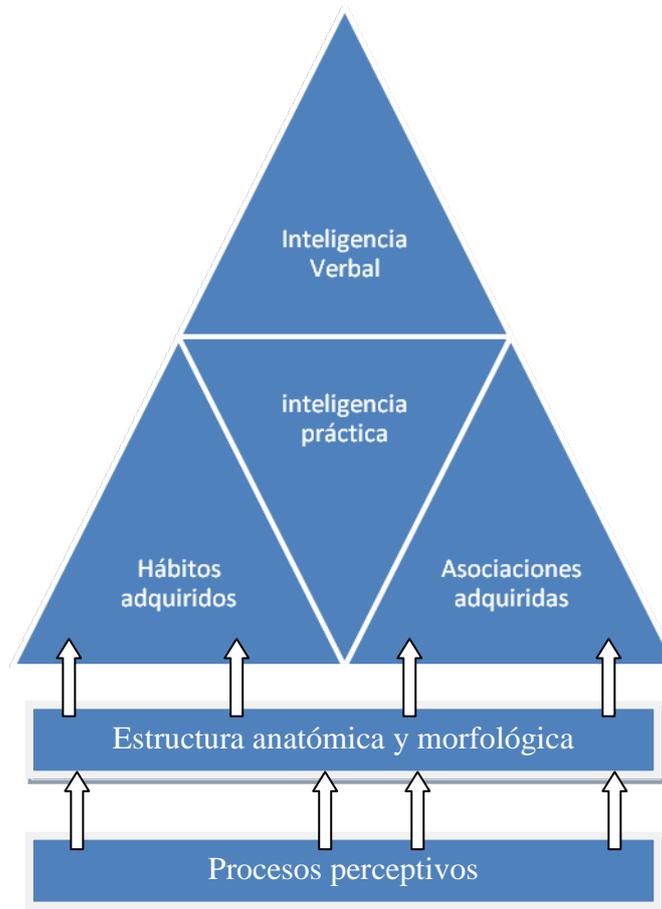


Gráfico 11. Estructuración de la inteligencia según Piaget vinculado a los procesos perceptivos

Por lo que, si bien es cierto que tenemos cierta carga genética incidiendo directamente en nuestra percepción, puesto que somos un crisol de ajustes biológicos y fisiológicos de nuestros antepasados, también lo es el hecho de que esa carga hereditaria acota en cierta manera nuestra forma de comprender el mundo puesto que limita las capacidades perceptivas a través de la *herencia especial* propia de la especie humana. Sin embargo, la forma de establecer esas conexiones, generando esquemas propios que dan lugar al conocimiento, son individuales, producto de la relación de cada individuo con aquello que configura su universo más cercano. Esta es la razón por la que el entorno es fundamental para la correcta evolución de los sujetos sordos, ya que, como esponjas, todo sujeto bebe de cuanto le rodea y se comporta atendiendo a los estímulos y problemas resueltos a lo largo de su vida.

Por lo tanto, para Piaget, la inteligencia se compone de dos ingredientes básicos: por un lado encontramos la adaptación, entendida como “proceso por el cual los niños adquieren un equilibrio entre la asimilación y la acomodación” (Martín del Buey, 1999,

p.19) y, por otro, la organización o “función que estructura la información en elementos internos de la inteligencia (esquemas y estructuras)” (Ibíd., p.19).

De este modo, nos encontramos nuevamente con un proceso de entrada de la información, a través de los sentidos; es decir, como parte del proceso perceptivo y, por otro, un enlace con los conocimientos previos y asimilados.

Vigotsky, por su parte, entiende la inteligencia como un emergente del contexto y, por tanto, la impregna de un alto valor sociocultural.

Una de las aportaciones clave de Vigotsky en este sentido, la encontramos en su teoría sobre la Zona de Desarrollo Próxima (ZDP). Esta teoría, fundamentada en la importancia determinante que el contexto imprime en el desarrollo cognitivo de los sujetos discentes, se refiere a la distancia entre el nivel de resolución de una tarea que una persona potencialmente es capaz de alcanzar, actuando independientemente, y el nivel alcanzable con la ayuda de un compañero más competente o experto en esa tarea. Es decir, la influencia que entorno y contexto tienen en la exigencia personal, así como en los resultados obtenidos. De este modo, se centra en el contexto como factor para el desarrollo de habilidades cognitivas encaminadas a configurar la inteligencia. Esta idea de Vigotsky se relaciona con su estudio de los procesos de aprendizaje, caracterizados según el autor por su componente social.

El realizar una operación determinada con la presencia de una persona más cualificada cerca permite al sujeto con mayor dificultad desarrollar una auto-exigencia mayor que desencadena unos mejores resultados que al realizarlo solo. Así, la persona se exige, para beneficio de su propio desarrollo intelectual, afectivo y sensorial unos índices mayores de consecución de los objetivos planteados (Fernández-Viader, 2004).

De hecho, respecto a la generación de conceptos, Carretero (1993) afirma que el constructivismo, defiende una:

(...) idea que mantiene que el individuo -tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción? Fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir con lo que

ya construyó en su relación con el medio que le rodea. (Carretero, 1993, p.21).

Por lo tanto, es fundamental cuidar todo cuanto envuelve al sujeto sordo, tratando de eliminar el aislamiento y fomentando una interrelación con el contexto lo más amplia y completa posible.

Carrol (1956) afirma que el concepto de inteligencia, en las culturas occidentales:

(...) abarca, al menos, tres campos relativos a la aparente capacidad de los individual al enfrentarse a diversas situaciones y tareas. La sociedad reconoce también que todas las personas tienen problemas y que, en idénticas circunstancias, presentan una diferente capacidad de afrontar y resolver esos problemas, tal como los ven. La sociedad reconoce también que los problemas a que nos enfrentamos las personas son de diferentes clases y presentan diferentes grados de dificultad. También se reconoce que las personas mostramos una mayor aptitud para afrontar problemas, conforme nos vamos haciendo mayores, pero que diferimos en el nivel máximo que alcanza nuestra aptitud. (Carrol, 1956, en Sternbeg y Detteman, 1986, p.69).

Afirma la existencia de varios tipos de inteligencia, en relación con los tipos de problemas que podemos encontrar y debemos de solucionar a lo largo de nuestra vida. Así, diferencia entre una inteligencia académica, una práctica y una social.

Desde una posición cognitivista Sternberg (1985) la define como “actividad mental dirigida hacia la adaptación intencional, selección o transformación de entornos del mundo real relevantes en la propia vida” (p. 45). Es decir, nuevamente vemos la inteligencia como actividad encaminada a relacionar sujeto y entorno.

Más cercano en el tiempo, Howard Gardner (2012) concibe la inteligencia de un modo similar, puesto que la define como “capacidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural” (Gardner, 2012, p.27).

Ello nos indica cómo a lo largo de la historia del estudio de la inteligencia, la comunidad científica ha llegado al acuerdo por el cual la inteligencia presenta varios elementos que la determinan, y estos son tanto el contexto como el individuo.

Autor	Definición	Elementos que intervienen	Tipos de inteligencia
Budof y Feuerstein	Resultado de una compleja interacción entre el organismo y el ambiente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organismo</li> <li>• Ambiente</li> </ul>	No especificado
Carrol	Capacidad de afrontar y resolver problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuo</li> <li>• Ambiente</li> </ul>	Académica Práctica Social
Piaget	La inteligencia es una adaptación. El organismo se adapta construyendo materialmente formas nuevas para insertarlas con las del universo, mientras que la inteligencia prolonga esta creación construyendo mentalmente estructuras susceptibles de adaptarse a las del medio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organismo</li> <li>• universo</li> </ul>	Verbal o reflexiva Práctica o sensomotriz
Vigotsky	Emergente del contexto, y por tanto la impregna de un alto valor sociocultural, en tanto lo que el hombre considera útil o no	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto</li> <li>• Cultura</li> <li>• Persona</li> <li>• Interacción social</li> </ul>	No especificado
Sternbeg	Actividad mental dirigida hacia la adaptación intencional, selección o transformación de entornos del mundo real relevantes en la propia vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mente</li> <li>• Entorno</li> </ul>	Analítica Creativa Práctica
Gardner	Capacidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuo</li> <li>• Contexto comunitario o cultural</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lingüística</li> <li>- Lógico-matemática</li> <li>- Espacial</li> <li>- Musical</li> <li>- Corporal y cinética</li> <li>- Interpersonal</li> </ul>

			- intrapersonal
--	--	--	-----------------

Tabla 3. Resumen de la concepción de inteligencia y sus elementos.

Las definiciones presentadas coinciden en marcar la inteligencia como elemento resultante del contacto entre un mundo externo y una necesidad interna de relacionarse con él, lo que nos vuelve la mirada nuevamente hacia la percepción, puesto que, sin sus procesos, la relación entre los elementos externos que configuran el *input* de elementos configuradores del conocimiento, y el *output* desencadenado a partir de la elaboración de los mismos, sería inexistente.

En este sentido, Carretero (1993), afirma:

La inteligencia atraviesa fases cualitativamente distintas. Se producen diferencias notables entre unos estadios y otros. Por lo tanto 'es cualitativa y no solo cuantitativa' (...) no es problema de acumulación de requisitos que paulatinamente se van sumando, sino que existe una estructura completamente distinta que sirve para ordenar la realidad de manera también muy diferente. (...). Cuando se pasa de un estadio a otro se adquieren esquemas y estructuras<sup>19</sup> nuevos. (Carretero, 1993, p.23).

Según estas palabras, la inteligencia evoluciona a lo largo de la vida, atendiendo a las diferentes situaciones que nos encontramos y nos hacen adaptarnos para solucionar aquellos problemas que se nos puedan presentar. Está organizada atendiendo a estructuras y esquemas, como podremos analizar más adelante en este mismo capítulo.

La afirmación hecha al comienzo de este apartado, en la cual exponíamos cómo la inteligencia en los sujetos sordos es normal, viene dada a través de diferentes estudios realizados a través de la medición de la misma.

La inteligencia es medida a través de diferentes test y pruebas que configuran el cociente intelectual. Sin embargo, la medición que realizan dichas pruebas está condicionada por el canal a través del cual se transmitan las órdenes por cumplir. En este sentido Marchesi denunciaba ya hace casi tres décadas cómo:

El uso de estos test ha tenido necesariamente que ser selectivo debido a las dificultades que entrañan la mayoría de este tipo de pruebas, en las que

<sup>19</sup> Estructura: "consiste en una serie de elementos que, una vez que interactúan, producen un resultado muy diferente de la suma de sus efectos tomándolos por separado." (Carretero 1993, p.23)

predomina el contenido verbal. Por ello la prueba más empleada para evaluar el desarrollo intelectual de los niños sordos ha sido la escala manipulativa del Wechsler para niños (WISC). (Marchesi, 1987, p.59).

Las dificultades que históricamente ha presentado el colectivo sordo a la hora de leer, procesar lo leído y generar una respuesta, es causante, en gran medida, de las mediciones más bajas en estos tipos de pruebas, y que han llevado a determinar una ligera diferencia.

Se ha podido comprobar cómo la inteligencia es ligeramente inferior en los sujetos sordos aunque “hay que tener en cuenta dos precisiones: la mayor variabilidad entre los sujetos sordos, (...) y la variabilidad en los distintos subtest que constituyen la prueba” (Marchesi, 1987, p.59).

Los sujetos sordos presentan una menor experiencia vital, lo que iría estrechamente relacionado con unos índices de inteligencia menores. De hecho, Pérez y Domínguez exponen:

(...) el bajo funcionamiento de la inteligencia puede estar relacionado tanto con una dotación genética inadecuada, como con una motivación insuficiente o experiencias sociales y familiares empobrecidas, o también una combinación de varios de estos elementos. (Pérez y Domínguez, 2007, en de Andrés Tripero et al, p.111).

Por lo tanto, volvemos a los datos expresados por Piaget (1972), datos obvios por otra parte, al hacernos notar que el bajo rendimiento por parte de los sordos en los test de inteligencia pueden deberse bien a una herencia genética, bien a algún tipo de deficiencia propia, o por el contrario, como aportan los datos aquí mostrados, a una baja experiencia, lo que, por otro lado puede darse de modo combinatorio.

Sin embargo, y aunque fuera cierto que la inteligencia de las personas sordas por alguna de estas razones estuviese disminuida, Feuerstein, discípulo de Piaget y Jung, ya muestra en la década de los setenta en su teoría de la modificabilidad estructural cognitiva, cómo es posible modificar las estructuras cognitivas que dan lugar a la ejecución de aquellos ejercicios diseñados para la medición de la inteligencia, a través de la adopción de estrategias adaptativas adoptadas por el sujeto discente. Es lo que el mismo denomina *autoplasticidad*, entendiendo por tanto la inteligencia como una capacidad del ser humano que le permite adaptarse a las diferentes circunstancias que le presente el medio en el que se desenvuelve, hecho por otro lado defendido por la neurociencia como pudimos ver al hablar de la formación evolutiva del cerebro, desarrollado en el 75% de su capacidad a lo largo de la vida.

Diferentes estudios llevados a cabo en los últimos años (Velarde, 2008) muestran cómo esta teoría tiene una vigencia absoluta, abogando por el papel fundamental del guía (maestro o educador) capaz de generar estrategias de adaptación de los contenidos al nivel cognitivo de partida de cada uno de los sujetos. Los diferentes ejercicios diseñados para tal fin demuestran cómo es posible modificar la estructura cognitiva para poder lograr una evolución de los sujetos a nivel estructural y por tanto contribuir a una optimización de sus posibilidades.

Sternberg, por su parte, y siguiendo esta argumentación, explica la inteligencia, como hemos mostrado en la tabla 3, a través de la teoría triárquica, la cual divide la inteligencia en tres tipos diferenciados, entre los que encontramos la inteligencia analítica<sup>20</sup>, la inteligencia sintética<sup>21</sup> y la inteligencia práctica<sup>22</sup>.

En la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg (1985) formada por las subteorías, componencial, experiencial y contextual. Los elementos que las componen están interrelacionados entre sí: los componentes y metacomponentes se suponen que son universales, organizan la experiencia e influyen en la interpretación práctica del contexto. Sternberg considera que el manejo de los componentes y metacomponentes de la inteligencia es aprendido y, por lo tanto, entrenable; para ello, creó dos programas de entrenamiento: “programa de Inteligencia Aplicada” y “Programa de Inteligencia Práctica”. (Pérez y Domínguez, 2005, p.118)

Según esta afirmación, al igual que ocurría en la teoría de Feurstein, la inteligencia es una capacidad entrenable y, por tanto, modificable. Así pues, el hecho de que las personas sordas presenten un cociente intelectual menor o mayor no es determinante a la hora de trabajar con ellos, puesto que sea cual sea éste, siempre es potencialmente mejorable, y por tanto se puede y se debe trabajar en su aumento.

De acuerdo con ello, la inteligencia se aprende, en el sentido en el que podemos aprender y aprehender nuevas estrategias para modificar nuestra conducta en relación con las situaciones que encontremos en nuestro quehacer diario. Por ello se han desarrollado diferentes programas que tratan de potenciar estos aspectos mejorables dentro de las inteligencias, algunos de los cuales presta una especial atención a

---

<sup>20</sup> Que analiza los componentes de la propia inteligencia más allá del contexto en el que se genera, es decir, es un tipo de inteligencia que mira hacia dentro y se pregunta sobre sí misma (Pérez y Domínguez, 2005, 118).

<sup>21</sup> Capacidad de enfrentarse a situaciones novedosas y automatizar la información (Pérez y Domínguez, 2005, 118-119).

<sup>22</sup> Entra en juego en situaciones de la vida diaria (Pérez y Domínguez, 2005, p. 118).

aspectos tan importantes para nuestra investigación como lo son los factores emocionales (Pérez Bados y Beltran, 1997, citados en Pérez y Domínguez, 2005).

Esta razón nos lleva a entender la inteligencia como una capacidad, motivo por el cual el menor o mayor desarrollo de la misma dependerá del entrenamiento de los factores que contribuyen a su desarrollo.

Así pues, como capacidad, existe tanto en los sujetos sordos como en los oyentes, siendo las circunstancias que envuelven al sujeto las que determinan el modo y el ritmo de evolución de la misma, así como el nivel máximo alcanzado.

Salamanca Salucci (2007) aporta más datos en este sentido al afirmar que:

Los sordos tienen los mismos niveles de inteligencia que sus pares oyentes, que tienen el mismo potencial y por tanto podrían alcanzar los mismos resultados académicos que sus pares oyentes y que las diferencias arrojadas por las pruebas y la no consecución de los logros esperados se deben a múltiples factores como:

- La tardía adquisición de una lengua.
- El acceso restringido a la información.
- Una mala evaluación de su Coeficiente Intelectual lo que coarta tempranamente sus posibilidades académicas futuras.
- La negación sistemática de su lengua natural.
- El tardío acceso a la educación o programas de atención temprana.
- El aislamiento comunicativo en el hogar al que se ve sometido el Sordo.
- Un ambiente poco motivador y estimulador en el hogar.
- Una comunicación pobre entre el Sordo y su entorno familiar.
- La no aceptación de su sordera, tanto por el Sordo como por su familia.
- Las bajas expectativas de sus padres y profesores respecto al potencial del Sordo.
- Pobres experiencias de aprendizaje.
- Bajo nivel educativo.
- Nivel socioeconómico de la familia.
- Valoración familiar de la educación. (Salamanca Salucci, 2007, p.7).

Se extrae de estas palabras la influencia que entorno y comunicación tienen en el desarrollo intelectual del sordo. Estudios como los desarrollados por Corson (1973) indican la aceptación de la sordera dentro de la familia como factor determinante, así

como la influencia la sordera en los progenitores como variable que modifica la comunicación, normalizándola a través de la adquisición temprana de un método de comunicación que permita el correcto intercambio de pensamiento entre los miembros del grupo (Conrad, 1979).

Así pues, nos encontramos con prácticamente los mismos factores que nos indican<sup>23</sup> cuáles son los que determinan la configuración cognitiva del sordo, lo que nos devuelve a la idea de que los conceptos que estamos trabajando en este capítulo, cognición, percepción, inteligencia, aprendizaje, etc. se encuentran íntimamente relacionados, influyéndose unos en otros.

### **II.2.2 Desarrollo cognitivo y sordera.**

Diferentes estudios realizados a lo largo de la historia de la investigación sobre sordera y cognición muestran cómo el desarrollo cognitivo del sordo es igual al del oyente, sólo que marcado por un ritmo más lento, debido a su falta de estimulación auditiva y a las dificultades de contexto que pueden experimentar.

Sin embargo, las etapas del desarrollo del niño, son atravesadas por el niño sordo de manera natural, adquiriendo los conocimientos necesarios en un promedio de tiempo de dos a cinco años por encima de la media del niño oyente.

De este modo, y siguiendo a Marchesi (1987), podemos afirmar que el desarrollo sensorio motor se lleva a cabo de modo normal, aunque el autor apunta la necesidad de enfrentar al niño sordo desde pequeño a una estimulación conductual en pos de favorecer la construcción de la relación de los objetos en el espacio, potenciando de este modo sus habilidades cognitivas.

El juego simbólico también es adquirido prácticamente al tiempo en lo que lo hacen los niños oyentes.

En cuanto al desarrollo motor, se desarrolla más lentamente debido, en gran parte, a que tanto el equilibrio como el sentido del ritmo se relacionan directamente con la audición, por lo cual, la carencia de ésta impide evolucionar naturalmente en estos aspectos de forma fluida al niño sordo.

El desarrollo personal y social y su correcta evolución se dan atendiendo a diferentes factores ya especificados anteriormente como son el contexto, la estimulación a la que

---

<sup>23</sup> Epígrafe II.2

han sido sometidos, las capacidades, factores hereditarios, momento de pérdida auditiva, etc.

Villalba Pérez (1996) señala respecto a la etapa de operaciones concretas:

Los alumnos sordos pasan por las mismas fases y utilizan las mismas estrategias que los oyentes. Aparece un retraso de, al menos, dos años motivado por el peso que el lenguaje ejerce a la hora de distanciarse de lo inmediatamente percibido y de elaborar mentalmente lo que se percibe. La secuencia de adquisición de los distintos conceptos coincide en sordos y normo-oyentes. Ambos grupos adquieren primero las operaciones de seriación y ordinales, posteriormente se domina la representación espacial que implica la coordinación dentro del espacio proyectivo de diferentes perspectivas y la conservación de los líquidos. (Villalba Pérez, 1996, p.30).

Sin embargo, Martín García apunta cómo los estudios experimentales realizados con sordos profundos prelocutivos no implantados, evidencian:

(...) menor amplitud y diversidad en el juego simbólico, (...) retraso en el acceso a las operaciones lógicas complejas, menor habilidad en la representación mental de realidad, en la formalización del pensamiento, en la formulación de hipótesis, en la planificación de estrategias, en abstracción y en la memoria verbal. Señalan, asimismo, importantes dificultades académicas y un pobre nivel lector. (Martín García, 2013, recuperado de <http://doces.es/uploads/articulos/repercusiones-de-la-sordera-en-el-desarrollo-cognitivo-y-social-.pdf>, párr. 3)

Villalba Pérez (1996), aporta tres puntos importantes a tener en cuenta que marcan la diferencia en la configuración cognitiva de las personas sordas:

- “Las personas sordas experimentan claras dificultades para apropiarse de la información. La desinformación, a su vez, empobrece sus esquemas de conocimiento y repercute negativamente en su capacidad de organizar, almacenar y recuperar la información” (Villalba Pérez, 1996, p.30).

Este hecho es el detectado en la primera fase de nuestra investigación. La dificultad localizada en la fase de procesamiento de la información y recuperación de conceptos para elaborar un pensamiento crítico y reflexivo propio.

- “Los sordos aprenden menos de sus errores que los oyentes y varían poco sus estrategias con la edad. Los sordos de más edad cometen errores parecidos a los más jóvenes mientras que en las personas oyentes las diferencias de edad son decisivas” (Ibíd., p.30). Este hecho estaría relacionado con el punto anterior puesto que de fondo encontramos un

problema de aprendizaje. El ser conscientes de las adaptaciones a los problemas presentados, tomar decisiones al respecto y tener un mínimo de reflexión sobre ello, permite construir nuevos conocimientos sobre aquellos ya asentados. En el momento en el que esta cadena se rompe, se vuelve a caer en los mismos errores.

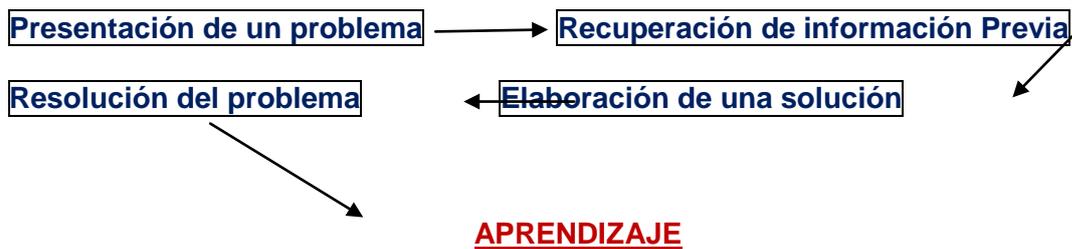


Gráfico 12. Proceso del aprendizaje.

- Los niños sordos se muestran, en general, menos hábiles que los oyentes en el manejo de símbolos. Acceden al juego simbólico más tarde y experimentan retraso y limitaciones: menor amplitud y diversidad y menor habilidad para realizar secuencias de juego previamente planificadas. (Ibíd. p.30).

Por otro lado, si hablamos de niveles superficiales de procesamiento, Martín García (2013) señala que los sordos rinden igual:

Cuando existe suficiente referencia a los elementos físicos concretos. Se muestran menos eficaces, cuando se exige un alto nivel de procesamiento de la información, cuando la tarea consiste en descubrir conceptos o relaciones, manejo de material no significativo, y cuando se requiere mayor abstracción y formalización. (Martín García, 2013, Recuperado de <http://doces.es/uploads/articulos/repercusiones-de-la-sordera-en-el-desarrollo-cognitivo-y-social-.pdf>, párr. 4).

Esto nos lleva nuevamente a los factores que inciden directamente en el desarrollo cognitivo del sordo, señalados al inicio del apartado II.2, puesto que:

Las funciones superiores del pensamiento no son sólo un requisito de la comunicación, sino que son, al mismo tiempo, un resultado de la comunicación misma. La interacción posibilita que las funciones superiores que aparecen primero entre personas, interpsicológicas, se interioricen y se conviertan en funciones intrapsicológicas. (Ibíd.).

Por lo que un entorno que fomente la interacción multisensorial y permita un desarrollo comunicativo sin restricciones, más allá de las complicaciones propias de las aportadas por el canal en el caso de las personas sordas, genera sujetos más capaces de desarrollarse como individuos y permite la producción de sinapsis que permiten desarrollar nuevos caminos hacia un pensamiento más rico, crítico, reflexivo y creativo.

En cuanto a la etapa de operaciones formales, última etapa de la evolución de la inteligencia relacionada con el pensamiento hipotético-deductivo, el lenguaje presenta un peso fundamental, por lo que hablaremos detenidamente de ello en el epígrafe II.3 de este capítulo. Podemos apuntar aquí que su desarrollo está condicionado por la adquisición del lenguaje y, en el caso de las personas sordas, este proceso requiere de una especial atención.

### **II.2.3 Procesamiento de la información y creación de conceptos. Procesos cognitivos.**

Tras observar cómo tanto la inteligencia como las etapas de la evolución de los procesos cognitivos se dan del mismo modo tanto en oyentes como en sordos, y retomando la pregunta que mueve nuestra investigación sobre el porqué de la mala gestión de la información recibida a través de la vista por las personas sordas, hemos de centrar nuestra atención en el procesamiento de los datos de entrada en relación con la salida de los mismos a través de conducta y pensamiento.

Para ello, es necesario revisar la teoría que, desde hace décadas, centra sus esfuerzos en el trabajo sobre los procesos cognitivos y metacognitivos. Así pues, ofrecemos un resumen de las aportaciones de figuras tan importantes como, Bruner, Ausubel, Gagné, Luria, Sternberg, entre otros autores.

Mostramos una tabla resumen en la que destacamos las principales aportaciones de los autores más importantes del campo, en relación con las aportaciones y vínculos directos que tienen con nuestro objeto de estudio, con el fin de mostrar una visión que

focalice sus mirada en aquellos problemas detectados en los procesos cognitivos de las personas sordas.

Autor	Aportación teórica	Breve Explicación	Comentario en relación a nuestra investigación
<p><b>Piaget (1954)</b></p>	<p>Operaciones mentales</p>	<p>Piaget concibe la inteligencia como un proceso de maduración en el cual la inteligencia juega un importante papel a través de sus dos elementos fundamentales, <i>organización</i> y <i>adaptación</i>.</p> <p>El pensamiento, según el autor se organiza a través de la adaptación de experiencias y de los estímulos del ambiente. A partir de esa organización se forman las estructuras, siendo ambos procesos activos en búsqueda del equilibrio entre asimilación y acomodación.</p> <p>Las estructuras cognitivas se componen de operaciones mentales, por lo que pensar es el resultado de dichas operaciones desarrolladas coordinadamente.</p> <p>Como operación entiende una acción mental que tiene implicaciones y resultados en el comportamiento observable del individuo. Por ello, las operaciones son acciones que ocurren en la mente siguiendo una secuencia definida de acciones, denominados esquemas.</p> <p>La memoria sería un proceso de codificación, relacionado con el nivel de desarrollo de las operaciones mentales, con tres tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento: dependiente de la</li> </ul>	<p>La percepción no es sino una operación mental, puesto que desemboca en un comportamiento.</p> <p>Es necesario insistir en el elemento activo, fomentar la búsqueda interior, el trabajo personal desde dentro hacia afuera, la reflexión y el pensamiento para poder ayudar a generar conocimiento. Para ello nuevamente es necesario ayudar a crear un archivo de experiencias lo más amplio posible, de tal forma que estas puedan organizarse a través de una reflexión para la cual el intermediario, en este caso el educador, a través del intento por relacionar estas experiencias nuevas con las ya asentadas, permita al discente aumentar su capacidad cognitiva.</p>

		<p>percepción de los esquemas sensoriales</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconstrucción: implica imitación o reconstrucción del modelo</li> <li>- Evocación: Requiere el uso del lenguaje.</li> </ul>	
<p><b>Bruner (1966)</b></p>	<p>Modelo de aprendizaje</p>	<p>El aprendizaje es algo que el sujeto discente hace que ocurra al manejar y utilizar la información, por lo que la conducta del sujeto es una compleja actividad que implica tres procesos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Adquisición de la información</i></li> <li>- <i>Transformación de información</i></li> <li>- <i>Evaluación de la información</i></li> </ul> <p>Para que exista un correcto aprendizaje se debe dar un contexto adecuado para un aprendizaje por descubrimiento que proporcione alternativas que den lugar a la percepción de relaciones y similitudes entre los contenidos presentados.</p> <p>La transformación se logra actuando sobre la información, es decir, codificando y clasificando la información entrante, ajustándola a las categorías que ya posee para comprender el mundo; Estas operaciones de codificación y clasificación constituyen un proceso mediador interno situado entre el estímulo y la conducta. El estímulo para el condicionamiento operante, es un suceso objetivo al margen del sujeto que evoca una respuesta fundamentalmente mecánica; para Bruner es algo identificado, reconocido, interpretado y transformado por el sujeto a su manera, en función de variables</p>	<p>Como podemos apreciar, los procesos que Bruner aplica al aprendizaje se corresponden con las primeras fases descritas anteriormente en la percepción. Ello nos pone nuevamente en el camino que muestra la relación directa entre percepción y aprendizaje. Por otro lado, nuevamente nos devuelve al contexto, al ambiente, entendiendo el entorno como un elemento fundamental para el correcto desarrollo cognitivo del discente.</p> <p>La experiencia previa, es la que convertida en bagaje individual, mueve al discente a centrar su atención en unos u otros elementos, de forma que el reconocimiento de diferentes aspectos mueve la atención, la cual, al igual de lo que afirma Bruner, economiza la recogida y búsqueda de datos.</p>

		<p>personales internas como experiencias, pensamientos o expectativas.</p> <p>Bruner aporta también el concepto de economía, al defender la recogida de la mínima cantidad de información para no sobrecargar los canales. (Martín del Buey 1999, p.14)</p>	
<p><b>Ausubel (1968)</b></p>	<p>Estructura Cognitiva.</p>	<p>Existe unos <i>organizadores</i> previos (conjunto previo de ideas) al nuevo aprendizaje, caracterizados por ser abstractos, inclusivos, generales y enlazables.</p> <p>La estructura cognitiva depende de tres variables:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>La inclusión por subsunción</i>: los nuevos conceptos se incorporan a partir de otros previos.</li> <li>- <i>La disponibilidad de subsunciones</i>: Conceptos anteriores son recuperables para generar un nuevo concepto.</li> <li>- <i>La discriminabilidad</i>: intento por simplificar la tarea de percibir distintos aspectos del entorno y representarlos en la estructura cognitiva.</li> </ul> <p>Deduce de esta estructura cinco procesos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>Reconciliación integrativa</i>: en el curso del aprendizaje significativo combinatorio, las modificaciones producidas en la estructura cognoscitiva permiten el establecimiento de nuevas relaciones entre conceptos, evitando</li> </ol>	<p>La experiencia previa se configura como elemento determinante para generar nuevos conocimientos. Es a través del trabajo con estos elementos adquiridos, como se consigue incorporar nuevos conceptos, recuperar conocimientos anteriores y atender a ciertos factores discriminando otros. Por lo tanto, el establecimiento de unas bases sólidas que logren cimentar consistentemente el terreno sobre el que construir conocimientos, es fundamental.</p>

		<p>la compartimentalización excesiva.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2) <i>Subsunción</i>: Recuperación de conocimiento previo para configurar el nuevo.</li> <li>3) <i>Asimilación</i>: Comprensión e incorporación de lo aprendido a los conocimientos previos.</li> <li>4) <i>Diferenciación progresiva</i>: a medida que el aprendizaje significativo tiene lugar, los conceptos inclusores se modifican y desarrollan, haciéndose cada vez más diferenciados.</li> <li>5) Consolidación</li> </ol>	
<p><b>Gagné (1976)</b></p>	<p>Modelo constructivista.</p>	<p>Destacan tres conceptos clave:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>Estructuras para regular la información</i>: expectativas y controles ejecutivos. El control ejecutivo es una estructura que permite procesar la información. Serían las estrategias cognitivas utilizadas por el sujeto. Las expectativas se refieren a aspectos motivacionales, por lo que se relacionan con el bagaje individual.</li> <li>2) <i>Procesos</i>: como aspecto fundamental</li> <li>3) <i>Resultados</i>: parte visible del aprendizaje, lo aprendido, la respuesta dada ante los estímulos.</li> </ol> <p>Para Gagné los procesos de aprendizaje son transformaciones que sufre el material desde el momento que llega a los órganos receptores, y están</p>	<p>La construcción de conocimiento se realiza a través de aquello ya asentado en las bases del sujeto.</p> <p>La motivación es fundamental para tal fin, así como la adquisición de estrategias que permitan al individuo establecer conexiones entre lo ya asentado y los nuevos conceptos.</p> <p>El proceso de aprendizaje se da en varias fases que se relacionan directamente con las fases descritas en los procesos perceptivos, destacando la octava de ellas, referida al refuerzo, elemento correspondiente al fin último de la acción humana, ya que como</p>

	<p>constituidos por las propias actividades internas. (Gagné y Briggs 1976 citados en Martín del Buey 1999, p.15).</p> <p>Diferencia ocho fases o procesos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) <i>Motivación</i>: expectativas</li> <li>2) <i>Aprehensión</i>: atención selectiva</li> <li>3) <i>Adquisición</i>: codificación, entrada en el almacenamiento</li> <li>4) <i>Retención</i>: almacenamiento en la memoria</li> <li>5) <i>Recuerdo</i>: recuperación</li> <li>6) <i>Generalización</i>: transferencia</li> <li>7) <i>Desempeño</i>: respuesta</li> <li>8) <i>Retroalimentación</i>: refuerzo</li> </ol> <p>Define igualmente ocho tipos de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Reacción ante una señal</i>: de carácter involuntario y se aplica a respuestas que no están bajo control voluntario. Aportan una respuesta condicionada. <i>Las respuestas son generales, difusas y de tipo emocional</i> (Gagné 1971, p.32)</li> <li>- <i>Estímulo-respuesta</i>: aprendizaje que supone movimientos muy precisos de los músculos en respuesta a estímulos o combinaciones de estímulos muy precisos también. Se trata de</li> </ul>	<p>hemos podido explicar en la primera parte de este capítulo, el ser humano se mueve buscando un premio o un castigo, según las palabras de Mora (2011), por lo que el refuerzo, entendido como un premio, sería un elemento que en cierta manera movería como fin último al aprendizaje.</p> <p>En cuanto a los modelos de aprendizaje descritos por Gagné, la resolución de problemas, así como la discriminación múltiple, irían en el centro de nuestra investigación, puesto que aluden a la resolución de problemas a partir del rescate de la experiencia previa, generando eslabones que van uniéndose para establecer el conocimiento.</p> <p>Los problemas detectados en los sujetos sordos analizados, hacen pensar que estos tipos de aprendizajes son en los que debemos incidir para favorecer la subsanación de los problemas presentados.</p>
--	---	--

		<p>una respuesta voluntaria. (Gagné 1971, p.32)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Encadenamiento</i>: Consiste en conectar, en una serie, dos (o más) estímulos externos previamente adquiridos. (Gagné 1971, 35-36)</li> <li>- <i>Asociación verbal</i>: variedad del encadenamiento. Permite, por ejemplo, aprender idiomas.</li> <li>- <i>Discriminación múltiple</i>: tipo de aprendizaje más complejo que, basado en el encadenamiento, favorece la adquisición de ciertos elementos eliminando otros no necesarios para llegar a su fin.</li> </ul> <p><i>Depende de un proceso neural interno de representación. En el hombre, el lenguaje sirve para esta función. Aprender un concepto significa aprender a responder a estímulos en función de propiedades abstractas.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Aprendizaje de principios</i>: tipo de aprendizaje más ampliamente aplicable a la educación formal. Transmite ideas a través de la adquisición de principios.</li> <li>- <i>Resolución de problemas</i>: una vez adquiridos algunos principios, el ser humano puede usarlos para muchos propósitos al trabajar con el mundo que le rodea y tratar de controlarlo. Mediante el proceso de combinar viejos principios formando otros, <i>resuelve problemas</i> nuevos para él, ampliando así la gama de sus capacidades (Gagné 1971,p. 50).</li> </ul>	
--	--	--	--

<b>Luria (1976)</b>	Mediación del lenguaje.	Si el lenguaje es de naturaleza social, y por tanto externo al niño, y la conducta voluntaria es especialmente una conducta verbal, la fuente de control conductual será en sus orígenes externa al propio niño y la interiorización progresiva del lenguaje llevará aparejada la progresiva interiorización de esa fuente de control. Sería por tanto, el uso de éste lenguaje interiorizado el que se utiliza para dirigir la conducta de aprendizaje (con carácter instrumental y cultural o mediacional) (Marín del Buey 1999, p.15)	El lenguaje se presenta como un elemento mediador entre el mundo mediático y el mundo interior de importancia clave para comprender tanto aprendizaje como percepción. Por lo tanto las características de éste son relevantes para conocer y estructurar tanto los sistemas de enseñanza como los de aprendizaje.
<b>Chi (1978)</b>	Importancia del conocimiento específico.	La especialización del conocimiento en un ámbito concreto permite generar un desarrollo cognitivo, en ciertas áreas, de alto nivel.	Es fundamental conocer en qué áreas de conocimiento los sujetos discentes destacan, puesto que a partir de estos elementos, de fácil asimilación para ellos, es posible generar una motivación que sea clave para dar lugar a conexiones con aquello que les resulta más familiar.  En el caso de los sujetos sordos, los elementos visuales permiten la eliminación de los contenidos orales, de los cuales pueden presentar carencias, facilitando la orientación hacia contenidos comunes a su cultura. Se trata pues, de partir de los puntos fuertes para trabajar los débiles.

<p><b>Lawson (1980)</b></p>	<p>Prerrequisitos de la metacognición</p>	<p>Propone un sistema serial de procesamiento de la información. Desde los niveles inferiores a los superiores, el sistema parte de la <i>Información</i> registrada en la interacción sujeto-medio que puede ser manipulada o transformada por diferentes <i>procesos</i> que pueden utilizarse de formas diferentes de acuerdo con <i>Estrategias</i> desarrolladas por el individuo y relevantes para la tarea, su acción es iniciada, controlada y regulada por la <i>Metacognición</i> que incluye la toma de decisiones, selección de estrategias, control de la ejecución de éstas ...</p> <p>Las estrategias, y por tanto los procesos, deben estar presentes antes de que el sujeto pueda tomar decisiones acerca de su empleo.</p> <p>Para realizar cualquier tipo de entrenamiento de los procesos y estrategias metacognitivas, se debe entrenar previamente el uso de estrategias cognitivas de aprendizaje relevantes para la tarea.</p>	<p>La relación sujeto-mundo se encuentra en la base de la teoría. Las relaciones que el individuo sea capaz de generar a través de los recuerdos y las experiencias presentes, pueden darse en diferentes caminos y sistemas, dando lugar a estrategias auto creadas que atienden a la compleja organización mental del individuo.</p> <p>Sin embargo la carencia o ausencia de esas estrategias precisa de un entrenamiento para reforzar la adquisición de las mismas. Por ello, como si de un calentamiento se tratase, es preciso el trabajo previo con personas sordas para la generación de estas estrategias de forma natural.</p>
-----------------------------	---	--	---

<p><b>Bandura (1982)</b></p>	<p>Teoría del aprendizaje social.</p>	<p>Éste aprendizaje está basado en una situación social en la que al menos participan dos personas: el modelo, que realiza una conducta determinada y el sujeto que realiza la observación de dicha conducta; esta observación determina el aprendizaje. A diferencia del aprendizaje por conocimiento, en el aprendizaje social quien aprende no recibe refuerzo, sino que éste recae en todo caso en el modelo; aquí el discente aprende hace por imitación de la conducta que recibe del refuerzo.</p> <p>El aprendizaje por observación está dirigido por cuatro procesos que lo componen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Procesos de atención</li> <li>- Procesos de retención: entre los que se encuentran la codificación simbólica, la representación cognoscitiva, la repetición simbólica y la repetición motórica.</li> <li>- Procesos de reproducción motora: consiste en la conversión de las representaciones simbólicas en las acciones apropiadas que dependen de las capacidades físicas, disponibilidad de las respuestas componentes, auto-observación de la repetición y la retroalimentación de la precisión.</li> <li>- Procesos motivacionales: se distingue entre adquisición y la ejecución, por lo que las personas no hacen todo lo que aprenden. La ejecución dependerá de factores como el reforzamiento externo, vicario y el auto-reforzamiento (procesos componentes en la</li> </ul>	<p>Una de las formas de aprender más naturales presentadas desde la infancia es la imitación. El generar un entorno preparado y adecuado que motive y de lugar a sujetos curiosos, ha de llevar inscrita la evolución hacia una sociedad capaz de aportar recursos que permitan a los ciudadanos sociales establecer relaciones con los sujetos sordos de forma adecuada para sus necesidades y potencialidades.</p> <p>De este modo, el educar a la sociedad, o mejor dicho, el rodear al sordo de recursos (entendiendo aquí a las personas como uno más, puesto que en este caso son ellas y sólo ellas quienes sirven como referente para el discente), capaces de propiciar aprendizajes, es fundamental.</p>
------------------------------	---------------------------------------	---	--

		<p>autorregulación de la conducta por las consecuencias producidas por el propio individuo que dependen de criterios personales, comparaciones, valoraciones y atribuciones de la conducta) (Martin del Buey 1999, p.17)</p>	
<p><b>Sternberg (1982, 1986)</b></p>	<p>Teoría componencial dentro de su teoría triárquica</p>	<p>Existe un proceso elemental de tratamiento de la información que opera con representaciones o símbolos, que denomina componente. Estos, atendiendo al grado de generalidad que tengan, es decir en qué cantidad de tareas intervengan, pueden ser generales, de clase o específicos.</p> <p>Por otro lado y atendiendo a su función, distingue entre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Metacomponentes</i>: procesos de control de orden superior utilizados para planificar las ejecuciones, para la toma de decisiones acerca de cursos de acción alternativos durante el razonamiento o la solución de problemas, y para supervisar el éxito del curso de acción elegido. Sus funciones son identificar el tipo de problema a resolver, seleccionar los componentes de orden inferior para ejecutar el problema, seleccionar una o más representaciones de la información sobre</li> </ul>	<p>La simbolización se presenta como elemento fundamental para el procesamiento de la información recogida por los sujetos, así, el lenguaje, como símbolo básico, se configura en un elemento que permite clasificar y transformar los elementos apercibidos en elementos inteligibles.</p> <p>Los componentes de adquisición y transferencia parecen ser los que han de centrar nuestra atención puesto que precisamente en los puntos en los que entran en juego, son aquellos en los que las personas sordas parecen presentar dificultades mayores:</p>

		<p>la que éstos operan, guiar el proceso hacia la solución final y decidir el tiempo a emplear o el nivel de exigencia y calidad en la ejecución.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Componentes de ejecución:</i> responsables directos de la ejecución de los planes y decisiones dictados por los metacomponentes. Entre ellos están la codificación, inferencia, proyección, aplicación y justificación.</li> <li>- <i>Componentes de adquisición:</i> implicados en el aprendizaje de nueva información, para aprender como razonar o resolver problemas.</li> <li>- <i>Componentes de retención:</i> se ocupan de la recuperación de la información previamente aprendida</li> <li>- <i>Componentes de transferencia:</i> encargados de la generalización.</li> </ul> <p>(Martin del Buey 1999, p.20)</p>	<p>Los componentes de adquisición puesto que son los que trabajan en el momento del razonamiento y la resolución de problemas, y los componentes de transferencia puesto que son los encargados de la abstracción y generalización de conceptos.</p>
<p><b>Rumelhart y Norman (1985)</b></p>	<p>Esquemas</p>	<p>El conocimiento se organiza a través de una serie de <i>esquemas</i> o <i>representaciones mentales</i>, cada uno de los cuales representa todo el conocimiento que genérico que hemos adquirido a través de nuestra experiencia pasada con objetos, situaciones, secuencias de situaciones, acciones, secuencias de acciones, conceptos... Los esquemas son como modelos del mundo exterior, que representan el conocimiento que tenemos acerca del mismo.</p> <p>La representación y adquisición de nuevos contenidos en la memoria no son copias pasivas de la realidad, sino que son el resultado de los procesos</p>	<p>Puesto que los esquemas mentales trabajan a través de la vinculación activa con elementos experienciales, y dado que las personas sordas parecen presentar problemas de índole relacional, es necesario propiciar un tipo de trabajo con ellos que permita ayudar al establecimiento de las conexiones entre conceptos y elementos ya experimentados</p>

		<p>constructivos guiados por los esquemas.</p> <p>La codificación de la información compleja dirigida por los esquemas se regiría por cuatro procesos básicos: selección, <i>abstracción</i>, <i>interpretación</i> e <i>integración</i>.</p> <p>La recuperación de los contenidos almacenados en la memoria dirigida por los esquemas, consiste en reinterpretar los datos almacenados con el fin de reconstruir la codificación original.</p> <p>(Martín del Buey, 1999, Pp.18-19)</p>	<p>con los nuevos. La reinterpretación de los datos, habrá de desarrollarse desde la emoción, procurando de este modo saltar las posibles dificultades de abstracción que puedan presentar los sujetos sordos. De este modo, y reviviendo emociones, podemos incidir en los aspectos que presentan una mayor dificultad para los sujetos como es el ya mencionado problema de abstracción.</p>
<p><b>Case (1985)</b></p>	<p>Subestadios del desarrollo cognitivo.</p>	<p>Partiendo de los esquemas como modelos de estructuras intelectuales básicas, Case concibe cuatro procesos de ensamblaje para la transición entre subestadios del desarrollo cognitivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Búsqueda</li> <li>- Evaluación</li> <li>- Reetiquetación</li> <li>- Consolidación</li> </ul> <p>La transición entre estadios se produciría a través de la integración jerárquica de estructuras ejecutivas ensambladas en el estadio precedente, en el que dichas estructuras tenían una forma y una función considerablemente distintas.</p> <p>La estructura de control ejecutivo se compone de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Representaciones del problema: representan</li> </ul>	<p>El trabajo desde la Educación patrimonial permite trabajar estos sub estadios al fomentar los vínculos desde la emoción con recuerdos y vivencias propias. Por lo tanto favorece el refuerzo tanto en la búsqueda, al obligar a buscar elementos que se vinculen con el sujeto discente; en la evaluación puesto que al localizar el elemento común con aquello que se está presentando nuevo el sujeto a de valorar en qué sentido tiene o no que ver con su propia persona; Re etiquetar ya que se generan nuevos patrimonios que hacen que tanto el nuevo elemento aprehendido</p>

		<p>un estado particular, una situación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos: representan un estado deseable</li> <li>- Estrategia: Concebidas como operaciones para pasar de un estado a otro.</li> </ul>	<p>cambie de una clasificación no relacionada con el sujeto a otra sí vinculante, al igual que los elementos ya relacionados a través de la experiencia; y por supuesto la consolidación de todo lo aprendido, puesto que como hemos mostrado anteriormente, aquello que se relaciona con la uno mismo a través de la emoción genera un aprendizaje significativo y por tanto duradero.</p>
<p><b>Feuerstein (1990)</b></p>	<p>Teoría de la modificabilidad cognitiva</p>	<p>Las estructuras cognitivas pueden modificarse a través de las experiencias de aprendizaje mediado. Defiende la plasticidad neuronal gracias al aprendizaje.</p> <p>El concepto de funciones deficientes se centra en tres fases del procesamiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Fase de entrada de la información:</i> percepción, orientación, identificación, permanencia, etc.</li> <li>- <i>Fase de elaboración de la información:</i> actitud comparativa, razonamiento inductivo-deductivo, planificación, elaboración categorial, establecimiento de relaciones...</li> <li>- <i>Fase salida de la información:</i> comunicación fluida y comprensible, control, precisión y reflexión.</li> </ul>	<p>Aquellas carencias que puedan presentar los sujetos sordos, así como cualquier individuo, no tienen por qué ser definitivas ni determinantes en su vida, puesto que las estructuras cognitivas se pueden modificar. Nuevamente encontramos en la base de todo ello la experiencia. Es fundamental dotar, a quienes presentan alguna carencia, de experiencias nuevas que permitan el establecimiento de esquemas vinculantes con lo ya aprendido de modo que las estructuras cognitivas amplíen su campo de actuación.</p> <p>En el caso de los sujetos sordos parece que su déficit podría</p>

			<p>localizarse en la fase de elaboración de la información, presentando dificultades en el razonamiento, la elaboración categorial (que conlleva un pensamiento abstracto), así como en el establecimiento de relaciones. Es por ello que el trabajo ha de centrarse en este aspecto, generando estrategias dirigidas hacia el fomento de la vivencia de nuevas experiencias y la relación de estas con otras.</p>
--	--	--	--

Tabla 4. Principales aportaciones teóricas al procesamiento de la información en relación con nuestra investigación.

Como apreciamos en la tabla 4 existen muchos elementos en común entre los procesos perceptivos y cognitivos, lo que nos lleva a entender ambos procesos como partes de un mismo todo.

Las habilidades perceptivas y conceptuales caen dentro de la categoría general de cognición en la literatura psicológica. Sin embargo, obtener definiciones precisas de cognición es algo muy difícil: el término de cognición aparece como sinónimo de otros términos, tales como aptitudes mentales superiores, procesos intelectuales o simplemente como pensamiento. La habilidad cognitiva tiene que ver con el descubrimiento de la información y con el redescubrimiento o reconocimiento de la información. Y esto incluye a todos los medios por los cuales el sujeto se representa algo a sí mismo o utiliza estas representaciones como medio para guiar su conducta. (Rodríguez Santos 1990, p.31).

Así, entendemos que todo cuanto el ser humano aprende lo hace a partir de aquello que ha experimentado, percibido y asimilado, dando lugar a un complejo entramado de relaciones psicológicas encaminadas al desarrollo personal del sujeto.

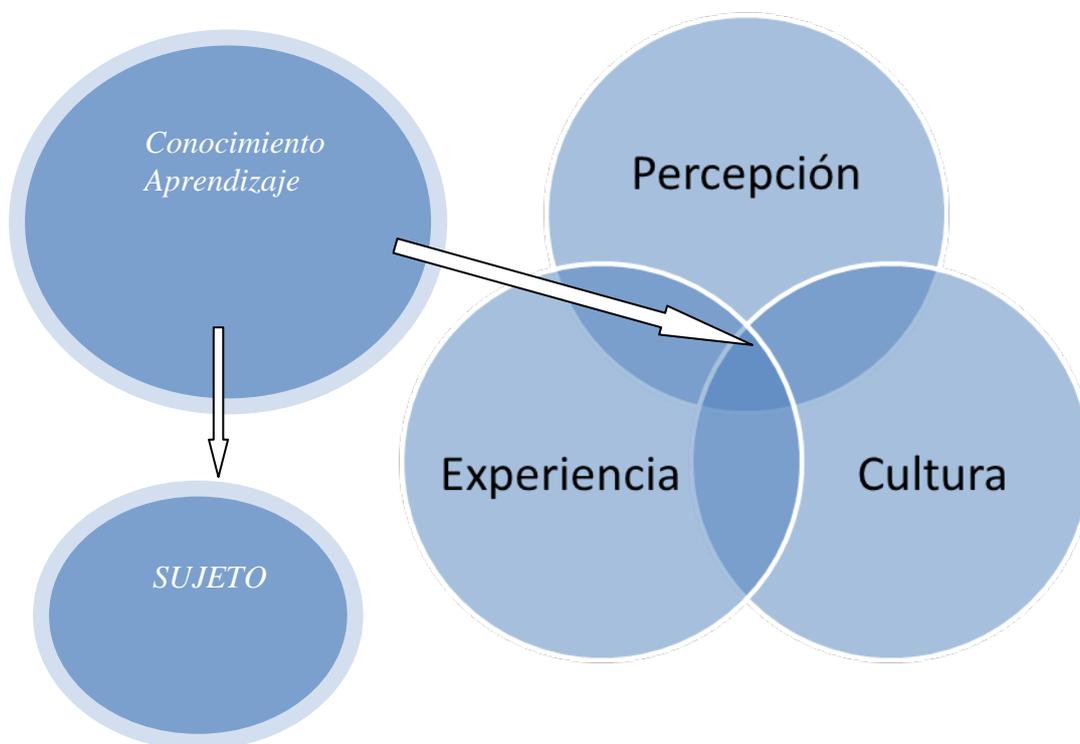


Gráfico 13. Elementos que determinan el conocimiento a través del aprendizaje y la configuración del sujeto.

A este respecto, Carretero (1993) apunta: “El conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura” (p. 24). Vigotsky (1978), por su parte, matiza que los procesos psicológicos superiores (razonamiento, comunicación, lenguaje) se adquieren primero en un contexto social y luego se *internalizan*.

Entorno y experiencia previa, por tanto, inciden en la construcción del conocimiento. La solución de los problemas que se nos van presentando a lo largo de la vida se realiza atendiendo a esquemas ya incorporados en nuestro conocimiento:

El alumno empieza a construir nuevos conocimientos durante el proceso de aprendizaje a partir de lo que sabe, es decir, de sus esquemas de conocimiento previos. Estas ideas previas de los alumnos, si bien muestran importantes coincidencias, que se explican por su nivel de desarrollo cognitivo, son lo suficientemente diferentes entre sí como para que sea necesario que los docentes planifiquen actividades específicas para conocerlas y, a partir de ellas, seguir construyendo nuevos significados. En este sentido, la construcción de aprendizajes significativos en términos de Ausubel y sus colaboradores, es decir, nuevos conocimientos que establecen relaciones sustantivas y no arbitrarias con lo que sabía anteriormente el alumno, pasando con ello a formar parte de las redes de conocimiento estable. (Martín y Mauri, 1996, Pp.14-15).

De acuerdo con ello, es preciso conocer el estado de partida de nuestros sujetos, para poder diseñar herramientas y acciones encaminadas a suplir las carencias que puedan presentar. En el caso de los sordos, las dificultades para relacionar los elementos observados con un pensamiento profundo, nos llevan a preguntarnos sobre la posibilidad de presentar déficit en el procesamiento de la información debido, como causa principal, a la carencia o disminución de experiencias durante la primera etapa de la vida, hecho que desencadena una serie de carencias arrastradas a lo largo de su existencia.

Esta idea, como ya hemos apuntado anteriormente, es la misma sobre la que gira el concepto de percepción, puesto que la percepción en sí misma no es sino un medio más de conocimiento. Nuestra percepción del mundo no es copia la realidad, sino un constructo individual influenciado por las decisiones tomadas a lo largo de nuestra vida a través de la suma de conocimientos anteriores y nuevas impresiones.

Nuestro transcurso vital se basa en el aprendizaje continuo basado en nuestro medio y elaborado por cada individuo a partir de sus preconcepciones, lo que en otras palabras nos habla de cómo nuestro cerebro cambia en función del aprendizaje que realiza, es decir, es plástico.



Gráfico 14. Relación entre pensamiento, aprendizaje y percepción.

Al igual que ocurre en las fases perceptivas desarrolladas en el punto II.1, la **emoción** presenta una importancia capital en los procesos de aprendizaje. Investigaciones científicas en neurociencia y psicología cognitiva (Damasio, 1999; Rolls, 1999) están de acuerdo en señalar la primacía que la emoción tiene para la cognición. De hecho, la profundización en el conocimiento del funcionamiento cerebral lleva a un lógico cambio de posicionamiento que replantea los sistemas de enseñanza, ya que los modos conocidos hasta ahora están basados en modelos que desconocían algunos de los factores sacados a la luz en los últimos años.

El conocimiento, según la neurociencia, está cimentado sobre la emoción:

Los abstractos o ideas, con los que trabajan las cortezas de asociación para crear el pensamiento ya están impregnadas de emoción (...) cognición-emoción es, pues, un binomio indisoluble que nos lleva a concebir de cierto que no hay razón sin emoción. (Mora, 2013, p.42).

Es imposible, por tanto, que las personas sordas no posean pensamiento abstracto, como se ha afirmado en alguna ocasión. Sería inviable la existencia de sujetos carentes de pensamiento abstracto puesto que los abstractos permiten un ahorro energético en el ser humano, a través de la posibilidad de resumir las características comunes a los concretos en grupos de conceptos (perro, flor, árbol), y son los que dan

lugar a las ideas y, por tanto, al pensamiento. Afirmar la inexistencia del pensamiento abstracto en los sujetos sordos sería tanto como decir que las personas sordas no pueden pensar, puesto que son los abstractos los que permiten desarrollar dicho pensamiento. Sin embargo, los pensamientos abstractos funcionan asociados a elementos emotivos, lo cual nos devuelve a un punto trabajado a lo largo de estas páginas, que es la importancia del contexto en el que se desarrollan las personas sordas y los factores que determinan su correcto desarrollo individual. Si uno de dichos factores falla, la capacidad empática, la autoafirmación del sujeto a través del reconocimiento emotivo, serían la causa de las dificultades cognitivas localizadas en nuestro estudio.

El cerebro está diseñado para interactuar con otras personas, por lo que cualquier función del mismo está embebida de emoción. De hecho, podemos afirmar que el contenido emocional que vehicula cualquier contenido conceptual es más importante que el concepto en sí mismo.

Las emociones (...) son la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria. De hecho, y hoy en neurociencia se conoce bien, las emociones sirven, entre otras muchas funciones, y de forma destacada, para almacenar y evocar memorias de una manera más efectiva. (Ibíd., p.66).

Y es que todo cuanto recordamos va asociado a una emoción, bien sea ésta positiva o negativa. Las asociaciones son la base de nuestro conocimiento:

Las ideas, que son los átomos del pensamiento, que se elaboran en los circuitos neuronales de las áreas de asociación de la corteza cerebral, ya lo hacen impregnadas de significado, bien sea placentero o doloroso o de la amplia paleta de colores emocionales que constituyen el mundo humano. (...) Por lo tanto, la emoción es también un ingrediente básico del proceso cognitivo, del razonamiento. (Mora 2013, p.66).

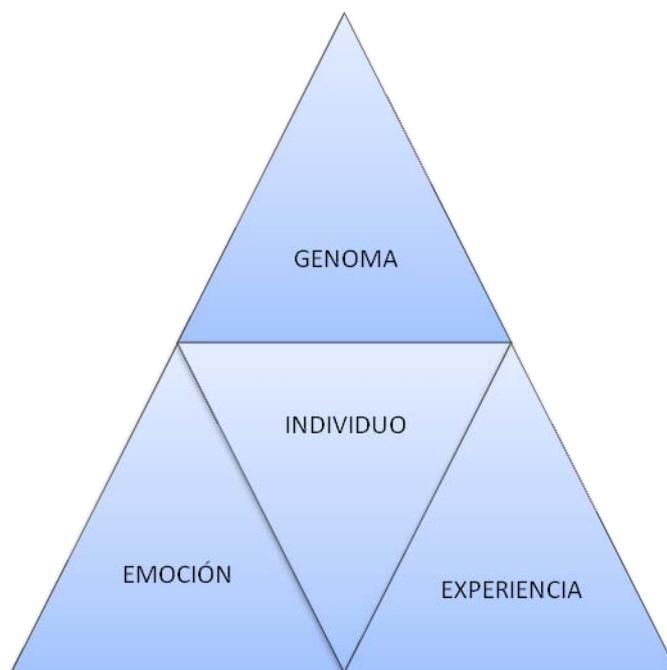


Gráfico 15. Elementos en los que se basa el conocimiento.

Por ello, una de las claves para el trabajo con personas sordas, es el trabajo desde la emoción, desde la generación de estímulos emotivos capaces de motivar, centrar su atención y mover al pensamiento reflexivo a través de la conexión con experiencias previas. Es por ello, que vemos en la Educación Patrimonial la herramienta capaz de optimizar el trabajo para, con y a través de los sordos.

### II.3 Influencias del lenguaje en los procesos de percepción y pensamiento

No hay duda de que, en tanto proceso cognitivo superior, el lenguaje tiene un peso notorio en el entramado de procesos, factores e influencias que determinan la correcta evolución cognitiva de los sujetos.

Si atendemos al especial caso del sordo y al analizar en qué medida este peso lingüístico tiene unas características propias para este colectivo, podremos aportar más elementos que nos permitan delinear de forma algo más concreta *qué* elementos son modificables y *cómo* es posible llevarlo a cabo a través de la intervención educativa.

De este modo, en este apartado mantendremos una doble mirada teniendo en cuenta las relaciones entre **lenguaje** y **percepción**, así como entre **lenguaje** y **pensamiento**.

Para ello, nuevamente atendemos a distintas voces, provenientes de diversos ámbitos de conocimiento, en pos de alcanzar una visión holística lo más completa posible de los factores del lenguaje influyentes en nuestro problema.

### II.3.1 Lenguaje y cerebro. Implicaciones cognitivas en personas sordas.

La relación existente entre lenguaje y pensamiento es clara y ampliamente estudiada a lo largo de la historia. De hecho, el lenguaje y sus circuitos están localizados en diferentes áreas cerebrales, lo que indica que el procesamiento lingüístico está relacionado con diferentes aspectos cognitivos. Los elementos que intervienen en la puesta en funcionamiento del mismo, escucha, observación, selección, ordenación, análisis, decisión, etc. Se encuentran en diferentes zonas cerebrales, por lo que la información tanto recibida como procesada para su ejecución, pasa por un circuito complejo hasta la conclusión en forma de una comunicación:

Hoy se sabe, a medida que los estudios cognitivos y neuropsicológicos desmenuzan los componentes que participan en la generación del habla, que múltiples áreas del cerebro, sensorial, motora y de asociación, participan en esa complicada tarea de producir el lenguaje oral, escrito o gestual y de signos. (Mora 2011, p.142)

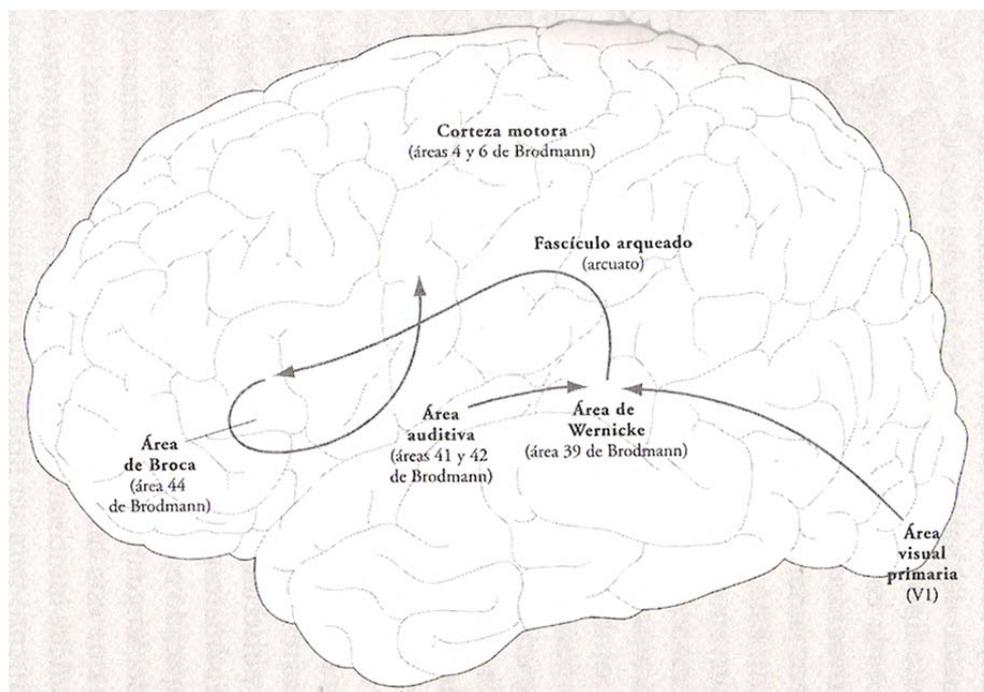


Imagen 18. Áreas relacionadas con el lenguaje en el cerebro humano. Fuente: Mora 2011

Atendiendo a los procesos que hemos estado analizando a lo largo de estas páginas, podemos hablar de:

### 1. **Lenguaje y Desarrollo Cognitivo.**

Hemos visto cómo el lenguaje se convierte en un **factor determinante en el correcto desarrollo psicológico y cognitivo**, puesto que el contacto lingüístico con el prójimo se configura en una ventana que permite la relación con el mundo que rodea y la comprensión del mismo.

El modo en el que el entorno del niño sordo establece un sistema comunicativo más o menos complejo, da lugar a una cadena de pensamiento directamente proporcional a esta complejidad. La sobreprotección en forma de simplificaciones conceptuales y/o la eliminación de información que encontramos en algunos entornos en los que los padres no son capaces de desarrollar un tipo de comunicación adaptada a las carencias sensoriales de estos niños, da lugar a una privación de un tipo de experiencia fundamental para la elaboración de pensamiento.

Quigley y Frisina (1961), Stuckless y Birch (1966) o Vernon y Koh (1970) dedican sus estudios a comparar las diferencias producidas en los niños sordos desarrollados en ambientes cuyos padres utilizan como lengua nativa la lengua de signos y aquellos niños cuyos padres oyentes, no conocen tal sistema de comunicación.

La falta de estimulación en los casos de los niños sordos con padres no usuarios de lengua de signos, tiene como consecuencia una menor inteligibilidad del habla (Quigley y Frisina, 1961), asimismo el nivel de vocabulario de los niños estimulados a través de la lengua de signos es altamente superior al de quienes no tienen esa opción, así como en el rendimiento académico.

Sin embargo, Corson (1973) “postula que lo que realmente favorece el desarrollo de los niños sordos hijos de padres sordos no es tanto la lengua de signos como el estatus sordo de los padres y su aceptación de la sordera” (de los Reyes 2005, p.104). Así, la aceptación de la sordera se constituye en una variable más que influye en el correcto desarrollo de los sujetos sordos.

Sin embargo, la **experiencia comunicativa**, en la que la palabra vehicula el intercambio experiencial, es fundamental para el desarrollo cognitivo del sordo, puesto que la reducción de contenidos por transmitir no hace sino empequeñecer el mundo que el niño sordo tiene ante sus ojos, puesto que *sólo se percibe aquello que se conoce*.

En este sentido, simplificar las ideas por transmitir mediante la utilización de un vocabulario reducido, lejos de beneficiar al interlocutor sordo le perjudica, especialmente en los primeros años de vida, puesto que el lenguaje durante la infancia, es el primer paso para el desarrollo de un pensamiento complejo, ya que la taxonomía que imprimimos a todo cuanto vamos almacenando en nuestro pensamiento está limitada por nuestra capacidad lingüística. En términos cuantitativos, tenemos un número finito de expresiones, al contrario de lo que ocurre con los fenómenos que son susceptibles de ser percibidos, los cuales son infinitos. Así, en cierta medida, la percepción está determinada por el lenguaje, puesto que acota los significados que damos a aquello que procesamos y almacenamos en nuestro cerebro. Por lo tanto, el lenguaje influye en la adquisición del pensamiento complejo y no sólo eso, sino que el mal uso o la utilización deficitaria del lenguaje en las comunicaciones con personas sordas, da lugar a carencias de índole emocional, puesto que las experiencias conversacionales y lingüísticas tempranas que se producen en el contexto familiar favorecen la elaboración de pensamientos vinculados con la emoción y la capacidad empática:

Las conversaciones sobre pensamientos y sentimientos son la ventana hacia el estado mental de los otros y el desarrollo del lenguaje apoya a la construcción de sus representaciones (...) El 90% de los niños sordos tienen familias oyentes que no son competentes en lengua de signos, esto limita sus experiencias conversacionales con los miembros de su familia a tópicos con referencia visual. Las conversaciones sobre aspectos intangibles o hipotéticos tendrán que esperar hasta que el niño tenga oportunidad de comunicarse con sistemas alternativos con otras personas, habitualmente amigos o profesores. En este sentido, tal y como aportan Peterson y Siegal (1995, 1998, 1999), el niño sordo con familia oyente, incluso cuando posee un desarrollo cognitivo y social normal, se comporta como si de un autista se tratase en cuanto a la adquisición de la ToM<sup>24</sup>, aunque por razones bien distintas. (García Quintana, 2004, Pp.104-105).

La práctica comunicativa, permitida únicamente por el manejo de un lenguaje, permite abrir espacios en los que, de otro modo, no sería posible adentrarse. Así, la posibilidad

---

<sup>24</sup> Theory of Mind, teoría de la mente. Expresión usada en filosofía y otras ciencias cognoscitivas para designar la capacidad de atribuir pensamientos e intenciones a otras personas. "El concepto de 'teoría de la mente' (ToM) se refiere a la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias. Desde este punto de vista, este concepto se refiere a una habilidad 'heterometacognitiva', ya que hacemos referencia a cómo un sistema cognitivo logra conocer los contenidos de otro sistema cognitivo diferente de aquel con el que se lleva a cabo dicho conocimiento". (Tirapu- Ustárriz et al., 2007, 479)

de compartir sentimientos, estados de ánimo, temores, etc. no sólo favorece el crecimiento individual del niño, sino que permite un crecimiento cognitivo de gran importancia, puesto que es este tipo de comunicación el que da lugar a un tipo de inteligencia que permite anticiparse a acontecimientos y modos de actuar.

De hecho:

El lenguaje ejerce una gran influencia en la habilidad de formular hipótesis, de razonar sobre proposiciones posibles y de comprobar diversas alternativas. No es extraño que las personas sordas tengan dificultades para realizar estas operaciones de características más formales o proposicionales. (Villalba Pérez, 1996, p.31).

Courtin (2000) analiza la influencia que la adquisición de la lengua de signos tiene para la teoría de la mente, concluyendo que debido a las características estructurales de la misma, basadas en el espacio y su dominio, precisan de la comprensión relativa de diferentes perspectivas, lo que puede ser entendido como un prerrequisito de las teorías de la mente:

Esto lleva a hipotizar que las lenguas de signos pueden promover el desarrollo de estas teorías en los niños de tres años (edad a la que los niños signantes empiezan a manifestar la comprensión de la perspectiva del signante, el uso sintáctico del espacio y los cambios de roles en los discursos signados) y, por tanto, los niños que signan deberían manifestar un mayor desarrollo de las teorías de la mente que niños oyentes de la misma edad. (De los Reyes, 2005, p.112).

La disminución de la experiencia comunicativa en el entorno más próximo, debido nuevamente al desconocimiento de fórmulas útiles para adaptarse a la transmisión de conceptos a los sujetos sordos, da lugar a un retraso experiencial, que desemboca en carencias de tipo psicológico, cognitivo e identitarias.

A este respecto, Sánchez Hípola (2004) afirma:

La discapacidad auditiva no solamente impedirá ese paso natural y espontáneo de los sistemas de comunicación primaria al lenguaje (función comunicativa del lenguaje), sino que también impedirá el paso de los sistemas de representación primarios (pautas imitativas, palabras sueltas, dibujos, acciones, formas de juego como el juego simbólico), hacia sistemas de representación elaborados, como el lenguaje.

No se niega la presencia de representación mental e inteligencia en el niño sordo, sino que la ausencia de un sistema complejo de representación,

como es el lenguaje, impide sacar todo su provecho de una mente que presenta todas las potencialidades necesarias para rendir. (Sánchez Hípola 2004, p.172).

De acuerdo con ello, el desarrollo lingüístico ha de propiciarse y favorecerse desde edades tempranas, puesto que el lenguaje proporciona la herramienta necesaria para representar la información relacionada con un amplio abanico de conceptos, tanto abstractos como concretos.

Para llegar a ser un usuario competente en un lenguaje natural, no basta con conocer un conjunto de reglas de construcción gramatical, semántica, fonológica, etc. (competencia lingüística). Es preciso, también, emplear un amplio conjunto de conocimiento inferencial acerca del mundo, y eso no se logra solamente a partir del lenguaje, pues pertenece al contexto cognitivo del propio sujeto (competencia cognitiva), y para esto será fundamental la experiencia que de su entorno físico y social (competencia comunicativa) tenga el niño. (Ibíd. p.173).

Estas palabras nos devuelven, una vez más, a la importancia que el marco experiencial tiene en todas las facetas de la vida, especialmente en el sujeto sordo, puesto que si bien el lenguaje y la comunicación que se establezca a través de él supone un elemento fundamental para el crecimiento de los sujetos, el mismo peso presenta el ambiente y aquello que se viva dentro de él. Este ambiente influye en la adquisición del lenguaje, por lo que nos encontramos ante una secuencia que parte y nos devuelve a un mismo punto como mostramos en el gráfico 16.



Gráfico 16. Relación entre lenguaje, desarrollo cognitivo y experiencia.

El lenguaje permite la comunicación con aquellos miembros que configuran el entorno de referencia el cual, a su vez, favorece el aprendizaje puesto que éste se desarrolla en términos de adaptación al ambiente para que el sujeto pueda integrarse y formar parte de un contexto que presenta múltiples retos y oportunidades. Este aprendizaje no sólo se refiere a adquisición de conceptos, sino a solución de aquellos problemas que puedan ir presentándose. El aprendizaje incluye, asimismo, la asimilación de los códigos lingüísticos utilizados por toda la comunidad que configura el entorno, la cual ejerce de maestra para enseñar tanto el código común como las normas que le acompañan. Ello favorece el desarrollo cognitivo gracias no sólo a la dotación de elementos simbólicos que permiten la secuenciación lógica y el pensamiento, sino también a las experiencias que conforman todo cuanto influye en la vida de los sujetos y que permiten su maduración. Ese conocimiento que adquirimos gracias a la experiencia y la secuencia explicada es la que permite, además, manejar un lenguaje, ya que de este modo se adquieren las herramientas necesarias para la asimilación y manejo del mismo. De este modo la experiencia, nuevamente, es el centro y la base de todo cuanto tiene que ver con el lenguaje y su manejo.

Así pues, en sujetos sordos, el medio por el cual se desarrolla la comunicación, adquiere tanta importancia como el mensaje, en palabras de Monfort (1982):

Una comunicación con el entorno social, de la clase que sea, resulta fundamental para el desarrollo mental y afectivo: a través de esa comunicación el niño puede confrontar su experiencia con la experiencia acumulada por su entorno no sólo en los individuos que lo componen sino también por la historia de la sociedad en la que están inmersos. (...) son esencialmente los sistemas de simbolización los que permiten liberar el pensamiento del contexto ambiguo de las percepciones.

Para que se desarrolle esa capacidad de simbolización, al parecer innata en el hombre, necesita interactuar con la capacidad simbólica de los demás. De esta manera, se establece un sistema de simbolización pero también se integran las pautas cognitivas peculiares de cada entorno y de cada sociedad, entorno y sociedad en las que el individuo deberá integrarse. (Monfort, 1982, Pp.209-210).

En este sentido, es necesario hacer una reflexión sobre lo que significa el cruce de caminos entre lenguaje y sociedad o, dicho de otro modo, entre lenguaje y cultura.

## **2. Lenguaje y Cultura. Influencia de la cultura en el lenguaje y el lenguaje en la cultura.**

La forma en que somos capaces de expresar el mundo depende, en gran medida, de la lengua en la que hemos sido educados, de sus posibilidades y de las licencias que aporta para poder nombrar aquello que percibimos y, consecuentemente, interpretamos y nombramos. El lenguaje es, por tanto, el instrumento más resolutivo y conveniente para aportar retos y dotar de estrategias suficientes para la correcta adaptación del niño a su entorno cercano y cultural.

La intercomunicación parental no sólo transmite elementos y datos capaces de permitir el procesamiento y la generación de pensamiento, sino que transmite una serie de elementos culturales que contribuyen a la conformación identitaria del sujeto que recibe la información. No sólo a través del significado, sino a través del modo en el que se configura el propio lenguaje, puesto que éste es reflejo de la cultura que lo maneja y desarrolla. Ya mostramos páginas atrás cómo Luria, entre otros teóricos, introducen la teoría del lenguaje como elemento mediador cultural.

En este sentido, a lo largo de la historia han surgido diferentes teorías que se plantean desentrañar la relación existente entre pensamiento, cultura y lenguaje. Entre ellas podemos destacar:

- 1- **Perspectiva Clásica:** Se trata de un planteamiento que ya en época aristotélica se planteaba, en la que se defiende que el pensamiento es anterior al lenguaje.

Las características que posee éste último surgen para poder expresar las diferentes manifestaciones del pensamiento. (...) el pensamiento y el lenguaje son procesos independientes, (...) éste último actúa como medio (herramienta) de expresión del primero. (Fernández-Abascal *et al.*, 2004, p.244).

Se trata de una perspectiva no representada por una escuela en concreto, sino, más bien, de un posicionamiento compartido por figuras de diferentes campos entre los que destacan el psicólogo evolutivo Piaget o el lingüista Chomsky. El primero explica que la evolución del pensamiento infantil es anterior al desarrollo de su lenguaje, mientras que el segundo sostiene que “los aspectos comunes a todas las lenguas humanas (*los universales lingüísticos*) reflejan la estructura de una aptitud innata para el lenguaje” (Fernández-Abascal *et al.*, 2004, p.244).

- 2- **Perspectiva determinista:** Para esta línea, el lenguaje no sólo refleja nuestro sistema de pensamiento sino que determina el objeto del mismo. El lenguaje

es, por tanto, anterior al pensamiento. Esta línea presenta tres vertientes diferentes:

- a) **Planteamiento conductista.** Defendido por Watson. Se trata de un conductismo radical.

Consideraba que el habla directiva, con la que los niños suelen acompañar sus acciones, es una manifestación observable de su pensamiento. A medida que maduran, este habla-pensamiento externo se va interiorizando, hasta dar lugar al habla encubierta propia del pensamiento adulto. (Fernández-Abascal et al., 2004, p.244).

- b) **Planteamiento lingüístico- antropológico.** Tiene su máxima expresión en la hipótesis Sapir-Whorf. El origen de este posicionamiento lo encontramos a principios del siglo XX, con el antropólogo americano Edward Sapir, quien revoluciona la forma de acercarse a los estudios de lenguaje haciéndolo a través de la antropología. Su forma de estudio, en la que aparecen vinculados antropología, lenguaje y psicología, solivianta el panorama psico-lingüístico del momento. El conocido como *PRL, Principio de Relatividad Lingüística*, supone un giro a la hora de explicar y comprender la forma en que los pueblos se relacionan con su entorno. En 1921, Sapir publica su famoso libro *Language: An introduction to the study of speech*, en el cual se afirma que **el lenguaje determina el pensamiento**, de forma que **cada lengua lleva aparejada una forma de pensar**. Defiende la hipótesis por la que el lenguaje, como resultado de una cultura, es aprendido y no innato. En ese trabajo, define el lenguaje como método exclusivamente humano y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada. Estos símbolos son ante todo auditivos, y son producidos por los llamados “órganos del habla”. (Sapir, 1954, p.14).

Al hablar del lenguaje como *no instintivo* muestra su faceta cultural, ya que la persona que supuestamente se cría aislada no tiene la necesidad de comunicarse con otros seres de su entorno, por lo que tampoco tiene la *innata* necesidad de hablar. En ese caso su forma de expresión viene dada a través de sonidos que se emitirían de forma natural; estos sonidos son, para el autor, el posible origen del lenguaje. Un lenguaje carente, sin embargo, de todo sentido simbólico. De acuerdo con ello, el lenguaje es, para Sapir, totalmente cultural. Surge de la propia necesidad de cohabitar en sociedad y comunicarse, dándose, exclusivamente, cuando se convive con más personas.

Su discípulo, Whorf, reinterpreta su teoría en 1940, creando la que hoy conocemos como **Hipótesis Sapir-Whorf**. Su reflexión replantea la teoría propuesta por su predecesor en la siguiente línea:

¿Qué apareció primero: los modelos del lenguaje, o las normas culturales? Básicamente, ambos aspectos crecieron juntos, influyéndose constante y mutuamente. Pero en este emparentamiento, la naturaleza del lenguaje es el factor que limita la libre plasticidad y se muestra inflexible, de la forma más autocrática, con el desarrollo de los canales. (...) el problema del pensamiento en la comunidad primitiva no es pura y simplemente un problema psicológico. Más bien se trata de un problema cultural y de una cuestión agregada, especialmente cohesiva, al fenómeno cultural que nosotros llamamos lenguaje. (Whorf, 1970, p.81).

A este respecto Whorf, formula dos teorías:

- Hipótesis fuerte:

(...) en su *versión fuerte*, afirma que hablar un lenguaje particular fuerza a pensar de una determinada manera. De este modo, cuanto más distintos sean dos idiomas más diferirán los hablantes de cada uno de ellos en cuanto a la forma de conceptualizar el mundo. (...) Es decir, la hipótesis whorfiana del relativismo lingüístico, en su versión más radical, sostiene que las diversas culturas entienden la realidad de modo diferente basándose en el distinto lenguaje usado para simbolizarla. (Fernández-Abascal *et al.*, 2004, p.245).

La forma en que un hablante monolingüe percibe la realidad viene determinada, pues, absolutamente, por la lengua en que habla y conceptualiza.

- Hipótesis débil: La lengua tiene cierta influencia en la forma en que categorizamos la realidad percibida. De acuerdo con ello, “una lengua particular hace que algunos tipos de pensamiento sean más fáciles que otros, pero no impone una forma específica de pensar a sus hablantes” (Ibíd., p.245).

Podemos apreciar que la diferenciación entre ambas hipótesis, es meramente detallística. Mientras que una defiende que el lenguaje encorseta al pensamiento, la otra se inclina por mostrar el lenguaje como elemento que puede modular ciertas formas de pensamiento.

Los autores concluyen exponiendo:

En resumen, suponemos que el lenguaje está diseñado para expresar el pensamiento. Por consiguiente la estructura del lenguaje ha de expresar la estructura del pensamiento. Sin embargo, es posible que esta relación sea inversa; es decir, que sea el lenguaje el que limite al pensamiento. Esto es lo que mantiene la hipótesis de la relatividad lingüística propuesta por Whorf. Según él, el tipo de conceptos y percepciones que tenemos depende del idioma particular que hablamos. (Fernández-Abascal *et al.*, 2004, p.245).

Quizá la hipótesis fuerte sea demasiado drástica en sus afirmaciones. Sin embargo, y puesto que percibimos sensaciones que taxonomizamos en forma de traducciones a un lenguaje propio, esas traducciones han de tener diferentes matices según la cultura en que se dan, ampliando o restando información a aquello que hemos captado a través de nuestros sentidos. Gumperz y Bennet (1981) muestran estudios en los que, por ejemplo, evidencian que grupos humanos de la Amazonía poseen muchos más términos para describir el color verde que en lenguas en que el contacto directo con la naturaleza es menor, o no precisan de esas palabras para sobrevivir.

**c) Evidencia experimental y relativismo lingüístico.**

(...) la versión fuerte del relativismo lingüístico ha sido cuestionada a la luz de diversas evidencias. Por una parte, los procesos de pensamiento no utilizan solamente códigos verbales, sino que también se apoyan en imágenes y códigos proposicionales. Por otra parte, los estudios experimentales muestran que, al menos en lo que hace referencia a la dimensión de color, los conceptos cromáticos son universales e independientes del número de términos que, a este respecto, posea el vocabulario de los hablantes. No obstante, se acepta la versión débil de la hipótesis de Whorf. Es decir, se admite que determinados aspectos del lenguaje pueden predisponer a pensar o actuar de una forma concreta, pero no imponen de modo rígido una representación cognitiva particular del mundo. (Fernández-Abascal *et al.*, Op. Cit, p.247).

3- **Planteamiento ecléctico:** Este tercer planteamiento es el propuesto por Vigotsky (1986), quien sostiene que los procesos psicológicos superiores (razonamiento, comunicación, lenguaje) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. En la relación entre lenguaje y pensamiento se desarrollan tres etapas, según el autor; una primera en la que el pensamiento del niño y su lenguaje se dan por separado, puesto que el pensamiento del niño aún es demasiado tosco y no precisa del lenguaje. Una segunda etapa en la que se comienza a producir la conexión entre pensamiento y habla. Y una última etapa en la que comienzan a darse formas complejas de pensamiento

que se basan en el lenguaje. Sin embargo es su contacto con el entorno social el que permitirá al niño desarrollar un lenguaje adecuado a su contexto y necesidades que encuentre en el mismo.

Si el lenguaje que hemos aprendido desde pequeños está basado en unas normas gramaticales que rigen su funcionamiento y estructura y, al mismo tiempo, todo cuanto entra en nuestra mente pasa por el filtro lingüístico para crear una respuesta, ésta, innegablemente, ha de estar influenciada de una u otra manera por el lenguaje en que se piensa. De donde se infiere que el mundo es diferente para hablantes de lenguas con estructuras distintas en forma y contenido. Kerenly así lo afirmaba ya en 1976 en la introducción de la traducción que hace de *Dionysos: Archetypal Image of Indestructible Life*:

Los lenguajes no son tanto medios para expresar una verdad que ya ha quedado establecida como medios de descubrimiento de una verdad previamente desconocida. Su diversidad es una diversidad no de sonidos y signos sino de formas de ver el mundo. (Kerenly, 1976, p.5).

La palabra se convierte, así, en un medio de descubrimiento, en una forma de plasmar las sensaciones que nos produce aquello que descubrimos a través de los sentidos; es decir, de las percepciones.

En relación con ello, Gumpérez y Bennet (1981) expresan: “Organizamos lo que percibimos de acuerdo con pautas familiares, (...) la estructura lingüística no es solamente un constructo académico, sino que tiene también un importante efecto sobre el modo como percibimos la realidad” (pp. 99).

Aquí hemos de marcar un punto importante para el conocimiento de la cultura sorda, puesto que ésta es considerada en realidad, bilingüe y bicultural (Fernández y Pertusa, 2004), ya que por un lado tienen su lengua propia, la lengua de signos, y, por otro, el lenguaje leído; es decir, participan de su propia cultura y aquella a la que pertenecen los oyentes y que envuelve a la suya propia, al igual que cualquier otro bilingüe. Lo que indica que su personalidad bebe de ambas fuentes, aunque tiene tendencia en la adolescencia a vincularse más con su estatus minoritario como comunidad sorda. Esto les lleva a “utilizar códigos múltiples con más frecuencia que las personas oyentes” (Villalba Pérez, 1996, p.20). De este modo el bilingüismo que maneja una parte de la comunidad sorda lleva a desarrollar áreas cerebrales que favorecen su desarrollo cognitivo ralentizado en aquellos casos cuya experiencia comunicativa es deficitaria. Sin embargo, el encapsulamiento en el que se envuelven en algunos casos los miembros de la comunidad sorda dentro de su microcultura, influye en detrimento de

su crecimiento personal, puesto que si bien es cierto que la pertenencia a este grupo favorece el intercambio de ideas y experiencias gracias al manejo de un mismo código y canal comunicativo, igualmente lo es el hermetismo del que muchas veces hacen gala estos grupos humanos, movidos, en muchas ocasiones por la suma de carencias experienciales ya explicadas en este capítulo, durante los primeros años de vida, y que les lleva a ciertamente encerrarse en cierta medida en sí mismos.

Así pues, la lengua como reflejo de una cultura conlleva una serie de asociaciones tanto en su foro externo como en los mensajes intrínsecos transmitidos por la propia cultura a la que pertenece.

### 3. *Lenguaje y pensamiento. Mediación simbólica en los sordos.*

El conocimiento del mundo se lleva a cabo a través de representaciones, símbolos de la realidad. El lenguaje, como símbolo en sí mismo, media entre el mundo exterior e interior, permitiendo codificar los perceptos y transformarlos en conceptos a través de la etiquetación que aporta la palabra.

Esta etiquetación o taxonomía es necesaria para poder procesar la información y gestionar el pensamiento, ya que **la estructura del conocimiento es intrínsecamente lingüística** (De Vega y Cuetos, 1999). Igualmente, podemos afirmar que el pensamiento tiene una estructura lingüística que permite facilitar las conexiones entre pensamientos y clasificar las ideas para su posterior rescate y manejo.

Ya en 1934, Vigotsky escribe una obra de referencia sobre las implicaciones del lenguaje en el pensamiento. Según el autor, pensamiento y lenguaje, aunque interrelacionados, aparecen en distintas etapas del crecimiento del niño, coincidiendo posteriormente y superponiéndose. El lenguaje, como proceso psicológico superior, no es innato según el autor, sino fruto de la interrelación con su entorno más cercano. La interiorización de esa sociedad en la que se desarrolla y vive, da lugar a la asimilación de los códigos y elementos culturales, entre los que se encuentra, como hemos visto, el lenguaje. Así pues, su concepción de la relación entre pensamiento y lenguaje se presenta en forma de dos círculos que comienzan siendo tangenciales evolucionando hasta la superposición de los mismos.

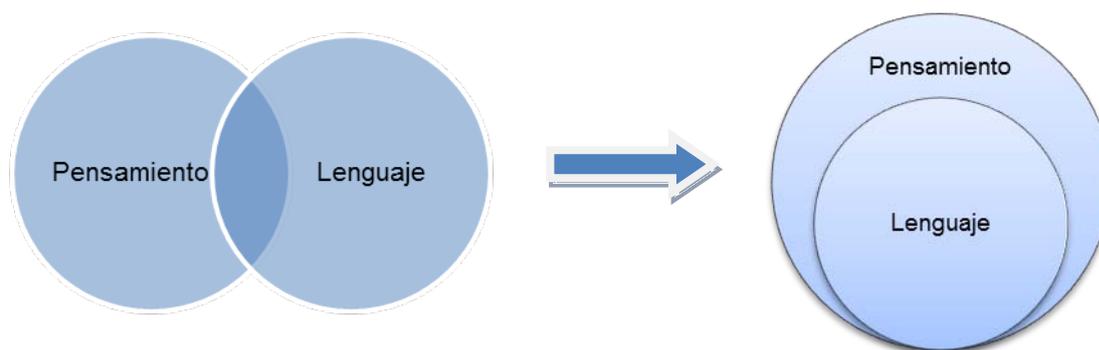


Gráfico 17. Concepción Vigotskyana de la relación entre pensamiento y lenguaje.

Por el contrario, Furth (1981) defiende que el pensamiento es posible sin necesidad de manejar un lenguaje, entendiendo éste de una manera reduccionista al definirlo como “lenguaje oral de una sociedad” (pp. 233). Este lenguaje no es sino un conjunto de símbolos que representan una realidad.

Así, el autor afirma la posibilidad de pensar conceptualmente sin necesidad de la existencia de representaciones:

Una persona que observa ‘perceptualmente’ que A es mayor que B y que B es mayor que C, deducirá ‘conceptualmente’ que A es mayor que C, sin la ayuda de ningún símbolo. Sin embargo, la presencia de un símbolo siempre implica alguna forma de pensamiento. La explicación del pensamiento por medio de una respuesta hipotética mediadora, no supone en sí mismo la presencia de un símbolo. (Ibíd. Pp. 235-236).

De aquí deduce:

Que no es esencial una relación entre el lenguaje y el pensamiento operacional y que no es necesaria en la fase de desarrollo. Se requieren algunos símbolos durante la fase de representación del pensamiento y también para comenzar el estudio del pensamiento operativo; es decir, para comunicar y reconocer los elementos simbólicos de un problema. (Ibíd., p.236).

Por lo que concluye:

El pensamiento lógico inteligente no necesita la ayuda de un *sistema* simbólico, tal y como existe en el lenguaje vivo de la sociedad. El pensamiento es un sistema interno, un orden jerárquico de interacción con el mundo dentro de la persona. El sistema simbólico refleja y en cierta forma expresa esa

organización interna. Sin embargo, la organización interna de la inteligencia no depende del lenguaje, por el contrario, la comprensión y el uso del lenguaje depende de la estructura de la inteligencia (Ibíd. p., 237).

Sin embargo, y en relación al caso especial de los sujetos sordos y los efectos lingüísticos que sus carencias sensitivas conllevan, Furth (1981) afirma:

a) como resultado directo de la incompetencia lingüística, los sordos fracasan o tienen rendimientos malos en tareas que son específicamente verbales o en algunas tareas no verbales en que los hábitos lingüísticos proporcionan una ventaja directa.

b) Como resultado indirecto de esa incompetencia, los sordos se muestran deficientes frecuentemente en los experimentos en que:

1. No conocen los hechos. Les falta información de los mismos.
2. Muestran un mínimo de curiosidad intelectual.
3. Tienen menos oportunidades y preparación para pensar.
4. Se muestran inseguros, pasivos o poco flexibles en situaciones no estructuradas. Algunos de estos efectos son más marcados en los más jóvenes y desaparecen completamente en los adultos.

c) Además de estos efectos, el desarrollo básico y estructura de la inteligencia del sordo, en comparación con los normales, se ve mucho menos afectado por la ausencia de lenguaje verbal. Podemos decir que el campo en el que el sordo parece ser diferente del normal, está en las variables relacionadas con la personalidad, motivación y valores. Si hay diferencias notables se deben a factores de tipo social, como familia, ambiente escolar y comunidad de sordos. (Ibíd., p.236).

De este modo, volvemos a percatarnos de la importancia que el lenguaje tiene no sólo en cuanto al desarrollo cognitivo y el pensamiento o la cultura, sino a la hora de diseñar y desarrollar experimentos para medir los niveles de pensamiento de los sujetos sordos, ya que la utilización de órdenes en términos poco comprensibles para los sujetos-objeto de estudio, dan lugar a mediciones poco fiables y a conclusiones que, lejos de arrojar un panorama real, nos presentan una serie de datos falseados por la no comprensión de elementos tan básicos como la forma de procesar la información de partida para dichas investigaciones.

Estas palabras nos devuelven, además, a la confirmación de que los niveles de inteligencia del sordo son potencialmente normales y de que su desarrollo dependerá de factores tales como la familia, el ambiente, la cultura, etc.

El problema central, por tanto, lo encontramos en la comunicación que tenemos con ellos, no adaptada a sus mecanismos internos de procesamiento y en las carencias adquiridas a lo largo de su bagaje.

Sin embargo, y en contra de las afirmaciones de Furth, hay autores que consideran que todo cuanto entra a formar parte del pensamiento, lo hace en forma de palabras, términos y conceptos lingüísticos:

Los componentes fonológicos y semánticos del lenguaje constituyen códigos o formatos básicos para la representación conceptual. Las redes y jerarquías semánticas en las que se organiza la representación del conocimiento están basadas en la estructura del lenguaje. Los sordos se sirven de un mayor número de códigos: visual, fonético, dactílico, semántico y signado. El predominio de uno u otro código depende de cómo se haya presentado la información (Dibujos, signos, palabras, texto escrito), y del el lenguaje interiorizado del sujeto, oral o signado. (Villalba Pérez, 1996, p.24).

Recordamos que, en esta misma línea, Gagné (1976) habla de las características simbólicas del lenguaje como elemento facilitador del encadenamiento de ideas durante el aprendizaje, puesto que, por sus características propias, el lenguaje facilita la abstracción necesaria para aprender.

También Sternberg (1982, 1986) está de acuerdo en que, como elemento mediador abstracto en sí mismo, el lenguaje permite el procesamiento de la información, ya que favorece la clasificación y transformación de los elementos recibidos a través de los sentidos, en elementos abstractos. Así, estos preconceptos evolucionan en nuestro intelecto para convertirse en unidades de pensamiento.

No sólo en este sentido el lenguaje se relaciona con nuestra forma de pensar, puesto que el pensamiento tiene componentes memorísticos, entre los que se encuentra la memoria evocativa, la cual, como vimos al hablar de Piaget, requiere del uso del lenguaje para rescatar las ideas.

Por lo tanto, lenguaje, pensamiento, cultura, percepción, son pilares fundamentales sobre los que se sustenta la construcción del individuo y su desarrollo como personas en un mundo que refleja y ofrece millones de posibilidades entre las que escoger. Las elecciones que se hacen, están motivadas por aquellos factores que delimitan el

contacto con él; es decir, las experiencias, que configuran una mochila cargada de retazos de nosotros mismos.

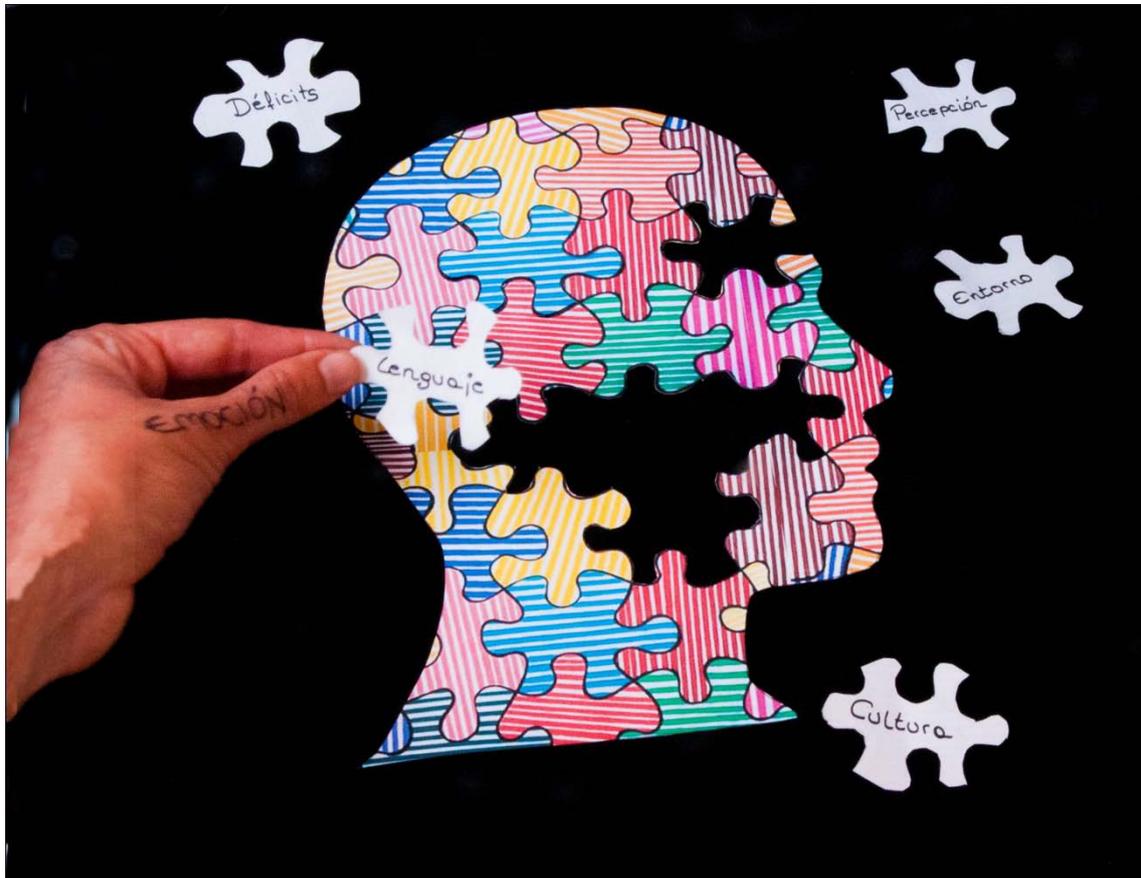


Imagen 19. Factores que determinan la construcción intelectual del sujeto.

La experiencia se sitúa en el centro de todo cuanto hacemos. Es la encargada de moldear las individualidades personales y responsable de dar lugar a consecuencias conductuales dependiendo de si el recuerdo de lo vivido se asocia a emociones buenas o malas.

Así pues y atendiendo a lo visto en este capítulo, hemos de remarcar la importancia del trabajo desde la emoción, teniendo en cuenta estos factores descritos influyentes en la configuración individual de los sujetos sordos para el correcto procesamiento de la información visual, de tal forma que podamos intervenir en el punto de ruptura localizado durante los procesos perceptivos en nuestra primera fase de la presente investigación.

## **CAPÍTULO III.**

# **La educación artística de personas sordas en museos: la educación patrimonial como enfoque inclusivo.**



## Capítulo III.

# La educación artística de personas sordas en museos: la educación patrimonial como enfoque inclusivo

Cuando hablamos de contextos educativos, hemos de hacer una diferenciación entre los que se encuentran dentro de lo que denominamos *educación formal* y los que se lleva a cabo una *educación no formal*. La educación formal concluye con el reconocimiento de una titulación oficial, por lo que, según Colom, “es propia de los sistemas educativos reglados jurídicamente por el Estado y en consecuencia la que mayoritariamente se imparte en centros o instituciones docentes” (Colom, 2005, p.11). Por el contrario, como educación no formal entendemos aquella que no se contempla en las legislaciones estatales de educación, por lo que su responsabilidad no recae en los ordenamientos jurídicos del Estado. De acuerdo con ello, la mayor diferenciación entre un tipo de educación y otro recae en su reconocimiento en el ordenamiento jurídico, ya que:

(...) ambos tipos de educación pueden tener finalidades profesionales, ser racionales -estar pre-pensadas- ser sistemáticas y ordenadas, con objetivos por conseguir, ser flexibles y basarse, por ejemplo en climas no autoritarios o en metodologías agradables, ser objeto de evaluación y de planificación. (...)

La formalidad o no formalidad educativa no se refieren a características de índole pedagógica ya que si intentásemos a partir de las Ciencias de la Educación distinguir lo que significa una ‘pedagogía formal’ de otra ‘pedagogía no formal’, no llegaríamos a conclusión alguna. (Ibíd. p.11).

El planteamiento anterior nos lleva a reconocer que ambas formas de educación se interrelacionan y complementan, entrelazándose y tomando elementos que permiten ampliar horizontes y conjugar formas de actuar. En ocasiones, existen transferencias entre ambos contextos de modo que, por ejemplo, la educación no formal se estructura de forma paralela a la formal, utilizando técnicas y materiales propios de las escuelas, aunque obviamente existen claras diferencias que afectan a elementos como los horarios, metodologías, o instituciones, entre otros. Esto supone que, en

muchas ocasiones, pedagógicamente, la educación no formal está “tan formalizada como la formal” (Ibíd. P. 13).

Por otro lado podemos observar cómo existe un tránsito de materias y contenidos que eran propias de la educación no formal, hacia la formal, como son las materias transversales. Diferentes estrategias educativas también han sido asumidas por los ámbitos formales, puesto que la no *formalización* permite una mayor flexibilidad de metodologías, una mayor especialización, una mayor posibilidad de innovación al no estar encorsetada por la legislación, mayores cotas de aprendizajes procedimentales, un modelo más participativo y activo, una mayor presencia de aprendizajes prácticos y, por tanto, se muestra con una mayor apertura.

La educación formal ha tomado, igualmente, espacios inicialmente propios de la no formal, aunque continúa siendo de carácter más cuantitativa que cualitativa, al tener que aportar unos resultados en forma de notas, hecho que no encontramos en la educación no formal y que conlleva otra serie de consecuencias. Entre ellas, podemos apreciar cómo permite a los discentes enfrentarse a los aprendizajes desarrollados en estos espacios con una actitud más abierta y receptiva, lo que supone un punto a favor de la consecución de los objetivos planteados por los departamentos de educación. En cualquier caso, conviene no confundir contextos educativos (formales, no formales e informales) con aprendizajes (formales e informales). Para distinguir ambas cuestiones tomamos como referencia a Asensio y Pol:

El aprendizaje informal es más autoexploratorio, lo cual suele marcar una diferencia fundamental sobre el formal, que es más dirigido. La condición de autodirigido permite al informal acercarse mucho más a una motivación más intrínseca. (Asensio y Pol, 1998, Pp.27-28).

Ello marca una diferencia clara con los aprendizajes desarrollados en la escuela, puesto que el sujeto que aprende en un contexto no formal ya se sitúa en un papel activo, elaborando la información, buscando aquello que precisa y generando pensamiento y reflexión.

El aprendizaje informal sitúa al aprendiz en un ambiente nuevo, intrínsecamente estimulante y no degradado. El entorno de aprendizaje y las actividades suelen ser más abiertas. (...) buscaría más decididamente una experiencia más cualitativa y menos cuantitativa, una exposición al conocimiento de mayor calidad, más real, más divertida y basada en una vivencia de persona más directa, desarrollada a partir de mensajes generalmente más globales”. (Ibíd., Pp. 27-28).

Los contextos educativos formales y no formales se complementan, continúan la labor educativa y favorecen el aprendizaje del alumnado, posibilitando el trabajo integrador a través de recursos propios y puntos fuertes.

Vemos por tanto, cómo la educación formal y la educación no formal intercambian aspectos y beben de los recursos que unos y otros utilizan para mejorar la experiencia educativa y favorecer, en último término, el crecimiento individual de los sujetos a quienes va dirigida.

En este sentido, Huerta (2011), refiriéndose a la educación no formal llevada a cabo en los museos apunta:

Los museos necesitan a las escuelas, y el arte necesita de ambos. No sólo se activan mutuamente, sino que adquieren mayor entidad al combinar sus fuerzas, al generar marcos de mediación. Las escuelas y los museos se necesitan porque no podemos perder ninguno de estos privilegios con los que se identifican muchos de nuestros rasgos culturales. Tanto los museos como las escuelas se fortalecen al conectar sus especificidades, para evolucionar y para adecuarse a la realidad social. (p. 57).

De manera general, esta relación entre ambos tipos de educación confluye en una misma finalidad, generar un pensamiento crítico y reflexivo:

La escuela y el museo fomentan las adquisiciones con las que generamos nuevas interpretaciones del mundo, lanzando nuestros sondeos en varias direcciones. Tanto desde la escuela como desde el museo engendramos nuevas preguntas y descartamos respuestas convencionales. Las escuelas y los museos nos pueden hacer más libres, más generosos, más entusiastas en relación a todo aquello que nos envuelve. (Ibíd. Pp. 59-60).

Esta relación bidireccional entre educación formal y no formal, entre escuela y museos, tiene presencia en el trabajo llevado a cabo con el colectivo sordo. La historia de este intercambio evoluciona al ritmo que marcan los cambios sociales, su sensibilidad y responsabilidad social. Así, podemos marcar tres etapas:

1. Un primer momento en el que los museos comienzan a interesarse por el colectivo sordo y miran hacia las escuelas, tratando de encontrar herramientas que les sean transferibles a sus espacios.
2. Una segunda etapa en la que no sólo toman esos elementos, sino que además aportan nuevas estrategias en forma de podcast o signoguías.

3. Por último, el momento actual, en el que los museos comienzan a buscar lenguajes propios y formas de llegar a los públicos sordos. Para ello se está contando con el patrocinio de empresas privadas y obras sociales capaces de invertir tiempo y dinero en diferentes recursos. Hemos de remarcar que tras una búsqueda de casos, hemos concluido que éstos son de momento anecdóticos, sin embargo marcan una brecha en la tendencia dada hasta ahora, cambiando el rumbo seguido hasta ahora, configurándose, por tanto, en el futuro de la educación en museos con el colectivo sordo.

Es necesario, en este momento, y puesto que se ha apreciado esa relación directa entre la educación formal y la no formal, conocer más en profundidad cómo es el caso del colectivo sordo, puesto que presenta características que permiten comprender el rumbo tomado por los museos y proponer otras soluciones.

### **III. 1 Educación para el sujeto Sordo**

Hemos de analizar los sistemas educativos utilizados en nuestro país en la educación formal del colectivo sordo para tratar de comprender, por un lado, qué tipo de formación reciben en ese ámbito formal, de modo que seamos capaces de conocer tanto los sistemas utilizados, como las estrategias y recursos transferibles al ámbito no formal en el que nos contextualizamos y, por otro lado, para identificar claves de ciertos aspectos que dan lugar a algunas carencias detectadas en nuestro estudio, como aquellas que se relacionan con el aspecto reflexivo.

Para ello, analizamos por un lado la historia de la educación del colectivo sordo, teniendo en cuenta que el poso histórico educativo forma parte de la personalidad del colectivo sordo, y por otro, el estado actual de la educación con sordos, atendiendo especialmente a aquellas facetas importantes a las que los museos, como espacios educativos, deben atender si pretenden desarrollar una labor eficaz con el colectivo sordo.

#### **III.1.1 Antecedentes de la educación de los sordos en España.**

En la correcta inserción en la sociedad de cualquier individuo, sea sordo o no, uno de los factores que determina su relación con el entorno y la comprensión del mismo, es la educación.

En este sentido, Fernández-Viader (2004) expone:

Aunque el aprendizaje es individual, no puede producirse sin la ayuda desde el exterior, entendida como ayuda mediada. Esta ayuda debe conjugar dos grandes características: por un lado, debe tener en cuenta los esquemas de conocimiento de los alumnos en relación al contenido de aprendizaje concreto, pero por otro lado, la ayuda debe provocar desafíos, retos que ayuden al alumno a modificar sus conocimientos previos y avanzar en la zona de desarrollo próximo. (P. 17).

La realidad planteada por Fernández Viader no ha sido, al menos hasta ahora, la experimentada en la escuela por los niños sordos de nuestro país. La ayuda que maestros y educadores han podido ofrecer al alumnado sordo se ha visto muy mermada. Fundamentalmente, por el desconocimiento de aspectos de reciente estudio y por la falta de medios técnicos y tecnológicos. La falta de conocimiento en la materia hace que, durante siglos, se tenga la falsa creencia de que las personas sordas son a la vez mudas. En realidad esta idea parte del desconocimiento que lleva a pensar que los sordos son incapaces de hablar, ya que tampoco pueden oír. Sin embargo, no sólo pueden hablar, sino que lo hacen habitualmente, utilizando para ello códigos y canales variables. Colateralmente esta idea lleva a la declaración legal de irresponsabilidad de estas personas y, por tanto, al ostracismo de los mismos.

Este equívoco se extiende en el tiempo hasta la publicación de las primeras experiencias educativas con personas sordas, desarrolladas en la España del siglo XVI y publicadas en el XVII.

Gascón Ricao (2003) estudia los textos y la evolución de los pioneros educadores de sordos: Es el benedictino Pedro Ponce de León quien en el monasterio de Oña (León) comienza educar a personas sordas en España. Sus experiencias son reflejadas en un manuscrito titulado "*Doctrina para los mudos sordos*" (Gascón Ricao 2003, p 6), pero es probable que nunca llegara a concluirlo, por lo que es la obra de Pablo Bonet "*Reducción de las letras. Arte para enseñar a hablar los mudos*", de 1620, la primera publicación sobre el tema. Este último autor se centra en tratar de enseñar a discurrir a los sordos, demostrando con ello que el ser sordo no es sinónimo de incapacidad intelectual.

Esta publicación supone un cambio en la mentalidad educativa y un importante paso adelante en la inclusión social del colectivo sordo.

Es a Ponce de León a quien se atribuye, pues, la paternidad de la educación de personas sordas. La pedagogía utilizada por el benedictino se basa en la escritura: "Por mediación de la escritura podían desarrollar la necesaria comprensión mental

para dar sentido significativo a la palabra escrita o al concepto expresado a través de ella y con ello el «conocimiento»” (Gascon Ricao 2003, p.15).

De este modo, Ponce de León instruye a través de una metodología oralista basada en la lectura labial a sus alumnos sordos, utilizando la escritura como herramienta de aproximación mediática a los conceptos: “con ello intentaba hacerles ver cómo se pronunciaban dichas letras, tratando que el sordo aprendiera la llamada «lectura labial», una enseñanza conocida y ejercida de antiguo” (Ibídem, 15). Y todo ello, reforzado con la invención de un alfabeto manual simbólico capaz de facilitar la comunicación entre sordos y oyentes. Este sistema se basa en la lengua de signos utilizada en el convento durante las horas de silencio inculcadas por la orden benedictina, tomada únicamente como herramienta durante el aprendizaje, siendo prohibido su uso después de concluida esta etapa: “Pedro Ponce de León proscribió a sus alumnos sordos su uso una vez que estos estaban alfabetizados (...) dicha prohibición la hizo extensiva, incluso, a los oyentes que de manera habitual se comunicaban con ellos” (Gascon Ricao 2003, p.17).

Este sistema es denominado por Gascón Ricao (2003) como *comprensivo*, puesto que se basa en la comprensión de términos escritos a través del paso del tiempo y la práctica, teniendo como fin último “provocar una catarsis revulsiva” ya que, al conseguir el aprendizaje, la estima del sordo aumenta, permitiéndole la desenvoltura en un mundo oralista.

La pedagogía de Ponce de León difiere de la ejercida por su sucesor en el tiempo, Juan de Pablo Bonet:

(...) pues el suyo se iniciaba con el aprendizaje del alfabeto manual, pasando seguidamente a la «desmutización» directa del alumno mediante la fonética, obligándole después a leer o hablar constantemente en voz alta, sin que el sordo entendiera en principio el contenido del texto o del discurso que estaba realizando. (Ibíd., p. 15).

Una vez el alumno es capaz de pronunciar oralmente lo leído, es el momento en el que se pasa a la utilización del alfabeto manual descrito por Ponce de León. Otra diferencia entre los dos sistemas educativos, radica en el posicionamiento contrario a la lectura labial que tiene de Pablo Bonet.

Lorenzo Hervás y Panduro escribe en el siglo XVIII el tratado “*Escuela Española de sordomudos o arte para enseñarles a escribir y hablar el idioma español*”, sumando así un paso más a los esfuerzos por la integración a través de la educación de las personas sordas en la sociedad oyente del momento. A este acontecimiento se le

suma la aparición del diccionario de mímica y dactilología de Francisco Fernández Villabril, con más de 1500 signos descritos en el mismo.

Estos inicios pedagógicos tienen a día de hoy su reflejo a través de dos corrientes mayoritarias, basadas en los sistemas comunicativos: oralista y no oralista. A medio camino entre ambos podemos encontrar el modelo bilingüe. La introducción de esta tercera vía, según Herrera *et al.* (2007, p.271), es uno de los cambios más radicales:

“Propone que la lengua materna de los niños sea la lengua de signos, a través de la cual el niño sordo pueda adquirir las habilidades cognitivas y lingüísticas necesarias para simbolizar las experiencias y ampliar sus conocimientos”.

De esta forma, la lengua de signos se convierte en una herramienta que facilita la comprensión de diferentes aspectos culturales y conceptuales al colectivo sordo.

Este modelo de trabajo es utilizado hoy en día en diversos centros educativos, pero sigue presentando un gran número de defensores y detractores. Los primeros abogan por una *educación normalizadora* en la cual lo sordos sean tratados y educados como los oyentes, puesto que viven en un mundo mayoritariamente oral; mientras los segundos defienden que:

El método oral puro basado en el habla no es obviamente ni natural ni adecuado para los sordos. La única razón para insistir en esta forma de enseñanza es que los sordos preserven restos auditivos, a partir de los cuales se pueda construir cierta representación lingüística. (Herrera *et al.* 2007, p.271).

Sin embargo, si se analizan los resultados obtenidos por una educación fundamentada en el modelo oralista se llega a la conclusión de que “los resultados han sido francamente deficientes” (Ibíd.,p. 271). En este sentido, Colmenero (1998) apunta que “el aprendizaje temprano de un lenguaje signado produce una reorganización funcional diferente a la que origina la privación sensorial congénita” (p. 45), lo que obviamente beneficia tanto la comunicación como la posterior comprensión de los conceptos transmitidos.

La comunidad sorda aboga por una educación en la que el bilingüismo sea al mismo tiempo bicultural; es decir, que se utilice la lengua de signos no sólo como medio para facilitar la comprensión conceptual, sino también para llegar a comunicar temas transversales que permitan una comprensión profunda del concepto. Obviamente, el vivir en una sociedad en la que la utilización de la lengua de signos es más que minoritaria, hace necesaria la utilización de algún sistema de apoyo que permita la comprensión de los códigos en los que se transmite la información para la mayor parte

de la población. Sin embargo, no podemos olvidar que su vía natural de comunicación es la visual, hecho que conlleva una necesaria serie de adaptaciones que permitan alcanzar el nivel mínimo de comprensión de los conceptos expuestos.

En cuanto a los resultados obtenidos a través de la utilización de este modelo bilingüe, Heiling (1999) muestra los siguientes datos: “Los sordos entrenados con el método bilingüe obtienen mejores resultados e incrementan el nivel lector en comparación con los sordos entrenados con otros modelos educativos como la enseñanza exclusiva oral o signada” (Heiling 1999 en Herrera et al. 2007, p.272).

Las investigaciones desarrolladas en el ámbito de la comprensión lectora de las personas sordas lleva a la conclusión de que la educación bilingüe en la que la lengua de signos sirve como apoyo, obtiene unos mejores resultados que aquellos métodos basados en un procedimiento oral puro.

En este sentido, Fernández-Viader expone:

El acceso a la educación y la cultura se consigue cuando la respuesta educativa que se ofrece se adapta a sus necesidades y que la planificación de la respuesta educativa adaptada debe sustentarse en el reconocimiento y el respeto a sus diferencias específicas. Para los jóvenes estudiantes sordos la diferencia es únicamente el canal por el cual pueden acceder a la información y, en consecuencia, al currículum escolar.

Algunos proyectos educativos que pretendieron ser ‘inclusivos’ para los sordos obviaron esa diferencia. En lugar de concebir la sordera desde una visión educativa y sociocultural, comprensiva y respetuosa con la diversidad, partieron de una perspectiva cínica y limitadora de estos alumnos, olvidando un aspecto fundamental para el desarrollo de cualquier ser humano: la importancia del acceso a la comunicación y al significado compartido, por unas vías diferentes en estos ciudadanos. (Fernández-Viader 1992 en Fernández-Viader 2002, p.2).

Sacks reflexiona también al respecto concluyendo que:

Los sordos profundos no muestran ninguna disposición natural a hablar. Hablar es una técnica que hay que enseñarles y es tarea de años. Por otra parte muestran una tendencia fuerte e inmediata a la seña que les es plenamente accesible por tratarse de un lenguaje visual. Esto es muy evidente en los sordos hijos de padres sordos que hablan por señas, que hacen sus primeras señas hacia los seis meses de edad y alcanzan a los quince una considerable dominio del idioma de señas. (Sacks 2003, p.68).

Otro de los efectos positivos del aprendizaje y praxis de la lengua de signos es analizado por Herrera et al. (2007) y se refiere al rendimiento lector:

Los sordos profundos (...) optan por utilizar códigos visuales en lugar de códigos auditivos para leer y familiarizarse con la lengua hablada. (...) los niños sordos con buen dominio de la lengua de signos rinden mejor en lectura que aquellos entrenados con el método oral puro. (Herrera et al., 2007, p.282).

Como vemos, son muchos los autores que defienden la utilización de la lengua de signos como lengua natural de los sordos, basándose para ello en las bondades que reportan a la comunidad sorda y aportando beneficios demostrados en otros colectivos.

Por ejemplo, Sacks (2004) habla de los trabajos desarrollados por Bonvillian y Nelson en 1976:

Hay pruebas considerables de que el lenguaje de señas puede ser útil con ciertos niños autistas que no quieren hablar o no pueden; el lenguaje de señas puede proporcionar a esos niños cierto grado de comunicación que parecía imposible.

Aunque el lenguaje de señas no puede ser de ninguna utilidad para los afásicos, puede ayudar a los retardados y seniles con capacidad muy limitada o erosionada para el lenguaje hablado. Esto puede deberse en parte a la expresividad gráfica e icónica del lenguaje de señas y en parte a la relativa simplicidad motora de sus movimientos, si los comparamos con la vulnerabilidad y la complejidad extremas del mecanismo del habla. (Pp. 146-147).

Harris, en el año 1976, escribe su tesis doctoral en la Universidad de Nueva York titulada *The relationship of impulse control to parent hearing status, manual communication, and academic achievement*, en la que comprueba cómo los niños que adquieren la lengua de signos desde pequeños, en comparación con los niños que no la han adquirido en edad temprana, presentan unos índices muy superiores de reflexión ante los problemas que se les puedan presentar, lo que indica que el manejo temprano de lengua de signos como lengua natural, permite el manejo de los átomos de pensamiento, contribuyendo el desarrollo de un pensamiento más complejo y reflexivo.

Marchesi (1999), en este sentido, expone:

Se ha comprobado que la utilización de métodos exclusivamente orales no ha conseguido que los alumnos sordos alcancen niveles satisfactorios en lectura labial, expresión oral o lectura de textos escritos. (...) los estudios sobre la lengua de signos han establecido su valor lingüístico y su capacidad para expresar no solo la realidad concreta sino también el mundo poético y abstracto. (...) los estudios sobre la adquisición temprana de la lengua de signos por niños sordos han comprobado su influencia positiva en inteligencia, comprensión lingüística, vocabulario y lectura labial. (Marchesi, en Marchesi *et al.* 1999, p. 264).

Sin embargo, y a pesar de estos estudios que marcan claros indicios de la influencia positiva que la utilización de la lengua de signos tiene en los sujetos sordos, en nuestro país, al igual que ocurre en muchos otros países del sur de Europa, existe una tradición que defiende el valor de la comunicación exclusivamente oral para la educación del sordo, como vía de inclusión social. A pesar de ello, y gracias al apoyo legal, motivado por movimientos sociales desde las propias asociaciones de sordos, entre otros muchos organismos, esta tendencia comienza a cambiar visiblemente gracias al impulso dado desde el propio gobierno.

El apoyo legal a la lengua de signos en España tiene su punto de inflexión el 24 de octubre de 2007, momento en el que se publica en el Boletín Oficial del Estado la *LEY 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas*, regulándose al mismo tiempo los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas.

Las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas no siempre pueden acceder a la información y a la comunicación con el entorno, bien porque no disponen de intérprete de lengua de signos, caso de las personas sordas y sordociegas que sean usuarias de lengua de signos, bien porque no disponen de los recursos de apoyo necesarios para hacer posible la comunicación a través de la lengua oral. (Ley 27/2007 Preámbulo, I).

Esta ley contempla el modelo bilingüe como posible en los centros que así lo estimen oportuno; modelo en el que la lengua de signos se convierte en la vehicular para el alumnado sordo:

Las Administraciones educativas ofertarán, en los centros que se determinen, entre otros, modelos educativos bilingües, que serán de libre elección por el

alumnado sordo, con incapacidad auditiva y sordociega o sus padres o representantes legales, en el caso de ser menores de edad o estar incapacitados. (Ley 27/2007, Art. 7, Tit.I, cap.I).

Así, desde la importancia que tiene la lengua como instrumento de información y de conocimiento, y desde el marco normativo constitucional y legal español, constituye una obligación de los poderes públicos tanto el desarrollo de medios que faciliten el acceso a la expresión verbal y escrita de la lengua oral a las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas, cuanto la configuración de una normativa básica sobre el aprendizaje, conocimiento y uso de las lenguas de signos españolas. (Ley 27/2007, Preámbulo, VI).

Se puede apreciar un antes y un después de esta publicación en la normalización e inserción social del colectivo sordo, así como en el apoyo y reconocimiento a las lenguas de signos como lenguas en sí mismas.

Hemos de apuntar aquí que, según el último censo publicado por la Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD) del Instituto Nacional de Estadística, relativo a 2008<sup>25</sup>, en España existen aproximadamente 1.064.000 personas de seis o más años que poseen algún tipo de discapacidad auditiva.

Según esta encuesta, usuarios de lengua de signos censados, existen 13.300 personas, lo que supone que, mayoritariamente, las personas sordas españolas se comunican a través de lengua oral, y no así de lengua de signos (FIAPAS 2011).

---

<sup>25</sup> Datos revisados a fecha de 1 de Julio de 2013. No se han publicado datos posteriores, por lo que tomamos esta estadística como referencia variable, pero aproximada, a día de hoy.



Gráfico 18. Modos de comunicación empleados por los sordos en España.

Estos datos llevarían a reflexionar sobre las *desventajas* que este 99% de la población sorda tiene en cuanto a los datos aportados por los diferentes estudios aquí presentados, que defienden el uso de la lengua de signos como vehículo óptimo para la transmisión de conocimiento y configuración cognitiva de los sujetos sordos.

Tras consultar con el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE) al respecto, se nos traslada que se muestran escépticos con estos resultados puesto que, en el estudio estadístico, no se especifica a qué se refieren exactamente cuando se habla de *usuarios de lengua de signos*<sup>26</sup>:

A día de hoy es muy complicado determinar la población de personas sordas usuarias de la lengua de signos. Los diferentes trabajos existentes (Kyle y Allsop 1997, Ladd 2006, Clowes 2000) se basan en estimaciones o expectativas. Tal vez esta desigualdad en las estimaciones se deba a las diferentes tipologías de población utilizadas por los autores. Como apuntan Muñoz-Baell et al. (2008), estas cifras pueden incluir:

Personas sordas y con discapacidad auditiva que comparten una lengua y una cultura común; personas con una pérdida auditiva severa a profunda; personas con sordera profunda prelocutiva; población sorda

<sup>26</sup> Ver anexos para texto completo.

desde edad temprana –independientemente del origen, grado o tipo de pérdida auditiva– que hayan vivido su infancia y edad adulta dentro de la comunidad Sorda más que dentro de la comunidad oyente; o usuarios de la lengua de signos, ya sean personas sordas, con discapacidad auditiva u oyentes –cuya vida social esté profundamente relacionada con la de otras personas signantes.

Por su parte, la “Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de dependencia” del INE (2008) contempló una recogida de datos sobre el número de personas “con discapacidades de audición que utilizan la lengua de signos”: 13.300 personas de seis o más años de edad. Sin embargo no especifica a qué se refiere con “que utilizan la lengua de signos”, si se refiere a personas que no usan además otros sistemas de comunicación, la mayoría de las personas sordas que declaran ser usuarias de la lengua de signos lo son también en distinta medida de otros sistemas, tampoco aclaran el nivel de dominio, pueden ser usuarias de lenguas signadas aquellas que conocen algún que otro signo o aquellas que se comunican diariamente de forma signada, son usuarias solo las personas afiliadas a una entidad asociativa o computan en este concepto otro tipo de colectivos... (Aroca, 2013, Comunicación personal, 15 de abril de 2013 ).

En este sentido, sólo podemos afirmar que los datos con los que contamos en la actualidad no son del todo fiables, y que sólo se tienen aproximaciones. Por otro lado, y teniendo en cuenta que “no sólo las personas sordas y sordociegas son usuarias de la lengua de signos sino que también hay que considerar a otros grupos de la población que se identifican como usuarios de esta lengua” (Aroca, comunicación personal, 15 de abril de 2013), los datos recogidos en la encuesta no hacen sino arrojar más incertidumbre al respecto.

Nos encontramos, por tanto, con un panorama que habría de ser revisado y del que no existen en la actualidad datos reales, puesto que desde la normativa de 2007, es previsible que los esfuerzos por proteger y difundir la lengua de signos, hayan dado resultados, ampliando de este modo, el porcentaje de usuarios.

Habría que analizar la repercusión que dicha ley tiene a día de hoy, si ha devenido en el incremento de usuarios de lengua de signos, y estudiar en qué sentido puede, o ha logrado, influir en la mejora del aprovechamiento cognitivo de la comunidad sorda en España.

Estos datos serían igualmente importantes de manejar para tratar de establecer qué vías son las más adecuadas para la comunicación con el colectivo sordo desde los museos, puesto que puede existir una tendencia reduccionista que entienda el colectivo sordo como un *grupo humano caracterizado por el manejo de la lengua de signos*, hecho que, como vemos, no parece ser real.

### **III.1.2. Procesos de enseñanza para sordos transferibles del contexto formal al no formal.**

Hemos podido comprobar cómo a lo largo de la historia de la educación del sordo se ha prestado una mayor atención al trabajo relacionado con el medio para transmitir la información que al relacionado con el contenido en sí mismo. Podemos decir que los estudios sobre educación y sordera tienen cierta inclinación hacia el trabajo en torno al *cómo* en detrimento del *qué*.

Los contenidos que el colectivo sordo recibe en su etapa de educación formal están supeditados a la forma en que lo hacen, de hecho, existe una controversia histórica en dos puntos que aún hoy no se han conseguido resolver:

- Cuál es el sistema de comunicación más adecuado para el trabajo con los sordos.
- Qué tipo de escolarización es más positivo para su desarrollo.

Ambos puntos hacen más hincapié en los aspectos “externos” que en los “internos”. Por ello, las adaptaciones curriculares que se llevan a cabo tienden a una simplificación, tratando de facilitar la comprensión a través de la eliminación de aspectos complejos, lo que, como hemos visto en el capítulo II, se convierte en una posición *paternalista* que puede derivar en personalidades poco reflexivas. “Es más bien el tipo de enseñanza que reciben los sordos, demasiado concreta y literal, el factor con mayor poder explicativo de las limitaciones para el pensamiento abstracto que manifiestan los sordos” (Woods *et al.* 1985, en Marchesi, Coll y Palacios, 1999, p.258).

Es por ello importante no restar información a los contenidos que queremos transmitir a nuestros discentes sordos, pero siendo conscientes de qué vías son las mejores para conseguir optimizar nuestro trabajo. De hecho, retomamos las palabras de Marchesi (1999), recordando lo ya apuntado páginas atrás:

La adquisición de conocimiento está muy relacionada con la capacidad de recibir información y elaborarla adecuadamente.

Prácticamente toda la información se transite a través de los diferentes medios de comunicación: diálogos, libros, cine, televisión, radio. En la mayoría de estos ámbitos las personas sordas tienen serias dificultades de obtener la información que se transmite. No es extraño por tanto, que los sordos tengan mucho más restringidos sus conocimientos de la realidad. (Marchesi en Marchesi *et al.*, 1999, p.259).

La vía por la que la información llega a los sujetos determina en cierta manera el grado de comprensión de los conceptos transmitidos, por lo que es preciso, y más tratándose del caso del colectivo sordo, prestar una especial atención a este aspecto.

Dejaremos de lado el segundo punto de controversia, al no estar directamente relacionado con nuestro ámbito de trabajo -educación no formal- centrándonos en los sistemas de comunicación, las estrategias, y mecanismos en los que, tanto investigadores como trabajadores, han consensuado que se trata de la mejor opción para el trabajo con los sujetos que presentan discapacidad auditiva.

**A) Elementos favorecedores del aprendizaje para personas sordas.**

Existen múltiples elementos que favorecen tanto el aprendizaje de las personas sordas, como la comunicación con ellas. Estos factores, utilizados en la educación formal, pueden ser utilizados en contextos museísticos, beneficiando no sólo al colectivo sordo sino, en muchas ocasiones, a otros grupos de públicos.

Algunos de ellos ya están siendo implementados en muchas instituciones; otros, especialmente los referidos a estrategias comunicativas, se ponen en práctica, en ocasiones inconscientemente, puesto que se trata sobre todo de utilizar el sentido común para el trabajo, no sólo con este colectivo, sino con todo tipo de público.

Encontramos aspectos referidos tanto al espacio como a los recursos empleados o a la comunicación, tal y como resumimos en la siguiente tabla:

En relación a:	Recursos	Elementos	
Espacio	Condiciones ambientales	Acústica	
		Visibilidad	
	Dotación de recursos*		
*Recursos	Tecnológicos	Auditivos	Equipos FM
			Bucles magnéticos
			Micrófonos y megafonía
	Humanos	Visuales	Subtitulación
	Información		

		en pantallas y rótulos
		Señales luminosas
<b>Comunicación</b>	Materiales	Fotos e imágenes pictogramas
	Estrategias lingüísticas	Comunicación oral
		Comunicación gestual
		LSE
	Claves de comunicación	Llamar su atención
		Hablar de frente
		Hablar con naturalidad
Hablar con tranquilidad		

Tabla 5. Elementos transferibles de la educación formal a la no formal que benefician el correcto aprendizaje de los sujetos sordos.

Desarrollemos detenidamente cada uno de estos aspectos:

**1. Espacio:** La adecuación de los espacios para el acto comunicativo es fundamental. Un escenario apropiado que cuide elementos como la luz o la acústica, beneficia la correcta comprensión de los contenidos por transmitir.

a. Condiciones acústicas: la reverberación, el eco o los espacios en los que la voz queda diluida o no llega a los espectadores durante las visitas guiadas, resulta contraproducente cuando pretendemos hacernos escuchar.<sup>27</sup>

Por otro lado, espacios en los que exista alboroto o ruido ambiental, son igualmente incómodos para hacernos entender.

b. Condiciones lumínicas: La iluminación está directamente relacionada con la visibilidad y afecta no sólo a la comprensión de los recursos visuales (cartelas, paneles explicativos, etc.) sino a la explicación que, en caso de tener una visita guiada, realice e guía/educador.

La lectura labiofacial que utilizan muchos sordos para comprender los mensajes orales que envían los oyentes, precisa de una correcta iluminación en el rostro del emisor, procurando evitar sombras que impidan apreciar con claridad cuanto se transmite.

c. Dotación de recursos: Los museos pueden dotarse de recursos en beneficio de la comprensión de mensajes por parte de la comunidad

<sup>27</sup> Recordamos que como déficit auditivo no sólo se incluye la sordera profunda, sino otros grados de pérdida auditiva. Además hemos de tener en cuenta la existencia de cada vez mayor número de implantes cocleares, hecho que permite al sordo recibir información auditiva en diferentes niveles.

sorda. Estos recursos se utilizan, no sólo en espacios educativos, sino cada vez en más instituciones públicas, en pos de una inclusión social real.

**2. Recursos:** Podemos dividirlos en tecnológicos y humanos. Los primeros se subdividen en aquellos que afectan a la audición, y los que se dirigen a la visión.

### **2.1 Tecnológicos.**

a. Recursos tecnológicos auditivos: Se suelen dar en condiciones acústicas que afectan negativamente a la percepción e inteligibilidad del mensaje por vía auditiva (Barnils, en VV.AA., 2010, Pp.193-211). Entre ellos, los más utilizados son

- Equipos de Frecuencia Modulada (FM): Sistema de amplificación de sonido a través de un micrófono y un amplificador. El micrófono lo transporta el educador para que el sordo reciba directamente la información amplificada. Se trata de un sistema que reduce, pero no anula, el sonido ambiental. Son individuales, sin embargo, cabe la posibilidad de conectarlos a un bucle magnético.

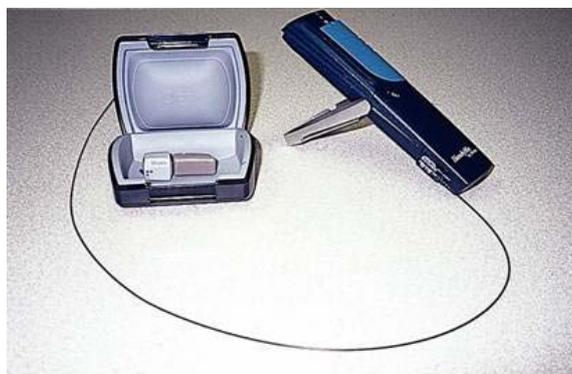


Imagen 20. Equipo FM

- Bucles magnéticos o lazos de Inducción: Se trata de un sistema de sonido que transforma la señal de audio en un campo magnético que es captado por los audífonos dotados de posición "T". Estos audífonos tienen una bobina que transforma ese campo magnético nuevamente en sonido dentro de la oreja del usuario, aislado de reverberaciones y ruido ambiente. El usuario recibe un

sonido limpio, nítido, perfectamente inteligible y con un volumen adecuado. Esta es la solución más estandarizada para aplicarla en lugares de paso.

Se trata de un sistema normalizado a nivel mundial, por lo que su adquisición permite la rentabilidad no sólo con público español, sino también extranjero.

Existen varios tipos de bucles magnéticos:

- Bucles perimetrales: de instalación fija o eventual. Serían los más utilizados en espacios concretos del museo, tales como salas de exposición, en torno a una pieza determinada, auditorio, etc.
- Equipos de sobremesa: instalados en espacios como ventanillas de información, taquillas, etc.
- Equipos portátiles: utilizados por los guías de los museos en sus visitas. Son portátiles por lo que no se reduce su utilización a una sala o espacio concreto. El guía lo lleva consigo.



Imagen 21. Icono identificativo de los espacios dotados con bucles magnéticos.

- Micrófonos y megafonía: los usuarios de prótesis auditivas se benefician de la información amplificada a través de mecanismos como éstos.

Igualmente, y como apuntan Jáudenes y Patiño (VV.AA., 201, Pp.213-229), el rendimiento de los bucles magnéticos puede estar supeditado a un buen sistema de microfonía, por lo que no puede descuidarse este aspecto.

b. Recursos tecnológicos visuales: Es importante utilizar toda clase de información visual, que facilite la comprensión a través de mensajes dirigidos al sentido más desarrollado por este colectivo. Su utilización, además, beneficia al resto de visitantes, puesto que pueden reforzar ideas, recordar aspectos o llamar la atención en ciertos puntos. Entre estos recursos encontramos:

- Subtitulación: en videos, documentales, etc. Recordamos que la población sorda no siempre utiliza la lengua de signos como sistema comunicativo, por lo que es preciso dotar de mecanismos no necesariamente basados en esta lengua.

- Información en pantallas y rótulos: ha de ser una información clara, concisa, tratando de evitar tecnicismos que no sean explicados. Puede darse esta información en varios niveles de complejidad, para adaptarse, de este modo, a los diferentes públicos que puedan leerlo.

- Señales luminosas: Que permitan llamar la atención en caso de emergencias, cierre del museo, avisos, etc.

- **c. Signoguías:** Se trata de un sistema incorporado a los museos, más allá de los recursos utilizados en las aulas. Sistema informático que combina la imagen de una intérprete signando con subtítulos e imágenes. Las diferentes pistas que presenta se corresponden con obras, recorridos, etc. Pueden estar disponibles por web o en la recepción de los museos que puedan prestarlas en forma de PDA. La fundación Orange es, en este momento, una de las instituciones que más está invirtiendo en este tipo de tecnología en los museos españoles. Alguno de los museos que ya tienen incorporada esta opción en sus recursos son:

Provincia	Museos
<b>Barcelona</b>	Museo marítimo
	Museo de Sant Cugat
	Museo Nacional d'Art de Catalunya (MNAC)
<b>Cantabria</b>	Museo de Altamira
<b>Córdoba</b>	Baños del Alcázar Califal
	Alcázar de los Reyes Cristianos
	Museo Julio Romero de Torres
<b>Granada</b>	Alhambra y Generalife
<b>Madrid</b>	Museo Nacional de arte de Reina Sofía
	Museo de arte de Thyssen-Bornemisza
	Museo de la moneda
	Museo del Romanticismo
	Museo de Sorolla
	Palacio Real
	Real Sitio de San Lorenzo del Escorial
	Palacio Real de Aranjuez
	Museo Arqueológico Nacional
Museo Lázaro Galdiano	
<b>Mallorca</b>	Palacio Real de la Almudaina
<b>Mérida</b>	Museo de Arte Romano

<b>Murcia</b>	Museo de arqueología subacuática Arqua
<b>Segovia</b>	Palacio Real de La Granja de San Ildefonso
<b>Zaragoza</b>	Museo del Teatro Romano de Caesaraugusta

Tabla 6. Listado de museos que utilizan las signoguías. Fuente: GVAM y Fundación Orange.

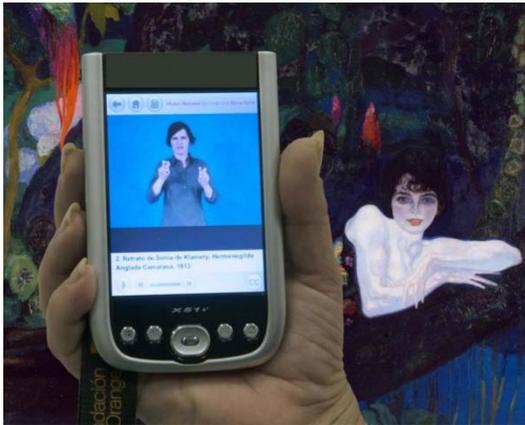


Imagen 22. Signoguía en el museo Reina Sofía



Imagen 23. Signoguía en web del Museo Thyssen Bornemisza

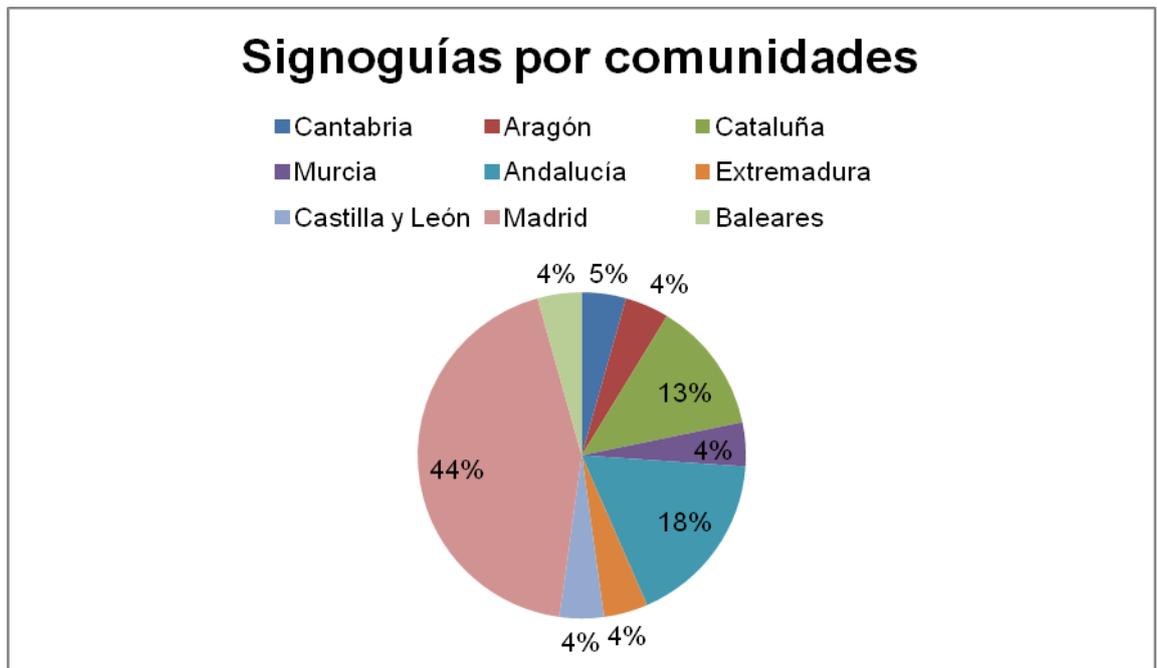


Gráfico 19. Distribución de utilización de signoguías en los museos de España.

Como podemos apreciar, su implantación no está demasiado extendida, existiendo un total de veintitrés museos que en España utilizan la audio guía como herramienta de adaptación de contenidos al colectivo sordo. Sin embargo, y adaptándose al surgimiento de nuevas tecnologías y medios de comunicación, se continúa avanzando en este terreno generando nuevos sistemas que toman de la cotidianidad tecnológica los instrumentos para acercar el arte al colectivo sordo:

- Signowebs: Contenidos signados a través de web.
- Podcast: Información vinculada a dispositivos móviles, iPods, etc. Descargable desde la web de los museos.

Una de las empresas que en la actualidad encabeza las investigaciones en este ámbito es la Fundación Orange, en colaboración con la CNSE. Su trabajo hasta hace poco tiempo, se centra en la adaptación de PDAs, desde las cuales un intérprete signa el contenido elegido, al tiempo que se visualizan subtítulos. A este modelo de utilización le han incorporado sonido, permitiendo de este modo que no sólo los sordos, sino también otros colectivos, puedan beneficiarse de su utilización. Se permite así una mayor autonomía de las personas sordas a través de varios factores:

- Un plano interactivo
- Un glosario
- Información sobre el museo
- Planos
- Etc.



Imagen 24. Aplicación creada para Tablet por GVAM para el museo arqueológico nacional.

La creación e investigación en este campo a través de sistemas como los descritos traen consigo una consecuencia muy positiva, la contribución a la propia LSE. La inexistencia de terminologías adecuadas para describir conceptos relativos al arte y los museos, que hasta ahora no eran utilizados por la cultura sorda, ha hecho que se haya tenido que debatir y ampliar el vocabulario de LSE, creando para estos conceptos nuevos signos.

Por el contrario, y como aspecto negativo, hemos de mencionar que se trata de herramientas muy costosas, precio al que hay que añadir la contratación de uno o varios intérpretes que realicen la grabación. Por otro lado, se deben seleccionar las piezas por explicar, lo que hace que no se trabaje toda la colección, ya que de otro modo sería un incremento en precio muy superior a la rentabilidad del propio sistema, por lo que los mecanismos se quedan muy pronto atrasados en cuanto a contenidos (no es rentable actualmente, por ejemplo, para explicar exposiciones temporales).

## **2.2 Recursos Humanos.**

En este apartado es necesario hacer hincapié en que, en relación con el colectivo sordo, podemos hablar de:

- Guía-personal especializado en el colectivo sordo. No sólo porque maneje la lengua de signos, sino porque esté formado en cultura sorda, sea capaz de adaptar los contenidos a las carencias cognitivas que puedan presentar los sujetos sordos, maneje las claves comunicativas para con ellos, etc.
- Intérpretes de lengua de signos. Son una ayuda indispensable en caso de no manejar la lengua de signos, aunque también es cierto que, si bien su trabajo es fundamental, no debemos olvidar que son *intérpretes*, profesionales cuya deontología les obliga a traducir literalmente (o lo más cercano posible) los conceptos transmitidos. Debemos tener en cuenta que su formación no siempre está especializada en arte, por lo que puede ser que algunas ideas no las transmitan exactamente igual a como se pretende, por lo que se han de explicar desde las bases todos los conceptos por transmitir para no dejar margen de error.



Imagen 25. Icono identificativo de los espacios que cuentan con interpretación en lengua de signos.

Además de estos recursos utilizados en el espacio formal, los museos cuentan cada vez más con mecanismos de apoyo propios, como son las signoguías, aplicaciones para dispositivos móviles, etc. en los que se combina información de carácter visual y, en ocasiones, auditivo.

### **2.3 Recursos materiales.**

Otra serie de materiales ayudan a lograr lo que se conoce como *comunicación total* (VV.AA., 2006), en la que se utilizan todos los medios al alcance del sordo para lograr una comunicación completa y óptima. Así, encontramos una amplia variedad de elementos y formatos representacionales utilizados en esta comunicación, entre los que podemos destacar los siguientes (VV.AA., 2006, Pp. 8 -12):

- Fotografías e imágenes.
- Pictogramas: dibujos que abarcan desde el realismo a la abstracción en relación con el concepto representado.
- Tableros de comunicación. Herramienta que permite, a través de pictogramas, facilitar la comunicación con sujetos que presentan dificultades comunicativas.

### **3. Comunicación.**

Es importante conocer qué medios de comunicación son los utilizados por las personas sordas, para tratar de adaptar nuestros contenidos a su vehículo informativo. Por ello, hemos de hablar de **estrategias lingüísticas**.

Se trata de mecanismos utilizados para comunicarse *con* y *entre* el colectivo sordo, atendiendo a estructuras léxicas y gramaticales.

Podemos encontrar tres grandes bloques: comunicación oral, comunicación gestual y lengua de signos.

- Comunicación oral: también conocida como auditiva/oral. Según Fernández-Viader (2005) estos métodos:

Parten de la confianza en la virtualidad de una educación exclusivamente oral, fundamentándose en razones diversas y teniendo como objetivo primordial la integración del niño sordo en la sociedad de oyentes. Este objetivo ha conducido durante años a los educadores de sordos a evitar la enseñanza y uso de las Lenguas de Signos, con el propósito de evitar posibles interferencias que se creía se podrían producir cuando los signantes intentaran aprender la lengua hablada. (Fernández-Viader 2005, 45).

Dentro de este subgrupo podemos desglosar:

- El método verbo-tonal, consistente en una combinación de ritmos fónicos, y lenguaje Estructuro-Global y Auditivo-Visual (ESGAV).
- Lectura labial o labiofacial (LLF), a través del cual se reconocen las palabras leyendo los movimientos de la boca y la cara del hablante.

- Comunicación gestual. En ella se encuentran diferentes formas de lograr la comunicación, con herramientas gestuales utilizadas como apoyo para lograr alcanzar un alto grado de comprensión.

Podemos destacar:

- *La Dactilología*, o alfabeto manual utilizado como complemento y apoyo en la comunicación. Según algunos autores (VV.AA. 2006,Pp.1-10), se trata de “signos manuales con valor lingüístico (nivel sublexical): representación manual de los grafemas o letras en el aire (dactilología) o de ciertos rasgos de los fonemas, que suelen hacerse poniendo la mano en lugares relacionados con el rasgo fonético por resaltar.
- *Mímica natural*: son los gestos de apoyo que todos los hablantes hacemos en mayor o menor medida durante el acto comunicativo, es algo connatural a la comunicación humana, con lo que el cuerpo está enviando mensajes continuamente al hilo de la comunicación oral.
- *Cued-Speech o Palabra Complementada*. Signos manuales sin valor lingüístico: complementos manuales para eliminar las ambigüedades de la lectura labiofacial. Su objetivo es el desarrollo de la lengua oral mediante la percepción clara y distinta del habla a nivel oro-facial. Este sistema es utilizado para enseñar a hablar a los recién implantados. Se define por tanto, como un sistema compuesto de lectura labial sincronizada con claves manuales o como un sistema compuesto de lectura labial sincronizada con claves manuales o

complementos, que logran hacer completamente visible el habla (VV.AA. 2006, Pp.1-9).

- *Comunicación simultánea o Bimodalismo*. Fernández-Viader (2005, p.48) explica que “La comunicación bimodal está basada en la traducción simultánea, con signos, de la lengua oral. Es decir, se usan simultáneamente palabras del habla con signos de la lengua de signos, respetándose fundamentalmente, la estructura del lenguaje oral. Este <<habla simultánea>> a veces modifica o crea algunos signos para proveer una más completa representación visual de la lengua oral, usando una correlación directa entre la lengua oral y el signo”.

Se trata, según otros autores, de:

Simultanear signos y palabras manteniendo la estructura de la lengua oral. Su objetivo es el lenguaje oral.

Los bimodales son, por tanto, sistemas orales y por esta razón gozan de simpatía entre los sordos. Pero como entre la lengua oral y la LS no hay un paralelismo estricto a nivel léxico-semántico ni morfosintáctico, resulta que el bimodal se encuentra con palabras para las que no existe un signo manual consensuado. Ante esta artificialidad se ha recurrido a la dactilología o a la palabra complementada para representar esas palabras. Sin embargo, la comunicación bimodal está hoy más que nunca en entredicho a nivel científico. (VV.AA. 2006,Pp.1-10).

- Lengua de signos. Definida en la Ley 27/2007, de 23 de octubre, como:

Son las lenguas o sistemas lingüísticos de carácter visual, espacial, gestual y manual en cuya conformación intervienen factores históricos, culturales, lingüísticos y sociales, utilizadas tradicionalmente como lenguas por las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas signantes en España. (Ley 27/2007 del 23 de Octubre, BOE 255, p.43254).

Se compone de signos manuales caracterizados por la posesión de un nivel lingüístico (nivel lexical). Estos signos han sido, desde siempre, el recurso comunicativo por excelencia entre los sordos, que los aprenden y usan de manera espontánea cuando se hallan en contacto con personas que se comunican a través de la lengua de signos (VV.AA. 2006). Es importante señalar este aspecto puesto que, como hemos podido comprobar, la adquisición de la lengua de signos no alcanza al total de la población sorda, sino a aquellos que se manejan rodeados de grupos signoparlantes.

En cuanto a la composición gramatical de la lengua, Castaño Calle (2010) apunta:

Las lenguas de signos, al igual que las orales, se organizan por unidades elementales de significado autónomo que, enlazadas, sirven para discutir sobre cualquier tema, desde lo más sencillo y concreto hasta lo más abstracto y complejo.

Las lenguas de signos la igual que las lenguas orales, tienen su gramática propia (...) Así como las lenguas orales utilizan la vía vocal y auditiva para su producción y percepción respectivamente, la lengua de signos se produce mediante la vía gestual y se percibe mediante la vía visual. Es, por tanto, una lengua muy diferente en cuanto a su modo de producción y de percepción, por lo que requiere habilidades específicas para su aprendizaje, como son la atención, la discriminación visual y la agilidad manual. (p.24).

Esta gramática viene determinada por una serie de elementos que, combinados, dan lugar a unidades simbólicas de significado, los parámetros formacionales, con los que se crean los signos, y con ellos las oraciones signadas (Ibíd., p. 28).

Si hablamos de la **estructura gramatical** de la lengua de signos podemos decir citando a López Ornat (1999), que está determinada por:

- Configuración de la mano (queirema).
- Lugar de articulación (toponema).
- Movimiento de la mano (kinema).
- Dirección del movimiento de la mano (queirotropema).
- Componente no manual: expresión corporal y facial (prosoponema).

(Ornat, 1999, en de Vega y Cuetos 1999, Pp.491-492)

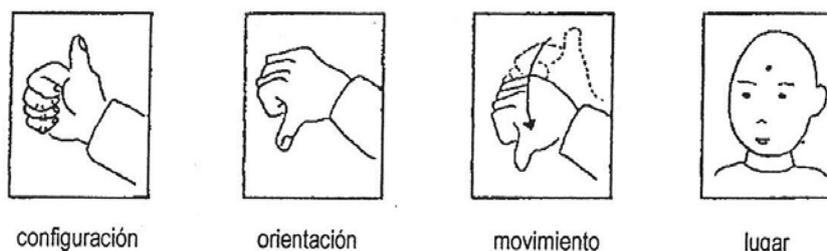


Imagen 26. Construcción de los signos en LSE. Fuente: CNSE

Podemos afirmar por tanto que, en la comunicación con lengua de signos, entran en juego elementos tanto manuales como no manuales:

Movimientos de los labios, músculos faciales, acciones de la lengua, de los hombros y la cabeza. Estos elementos juegan un papel fundamental y hay que prestarles mucha atención porque son tan importantes como la acción que realizan las manos. En ellos radica la diferencia entre, por ejemplo, una pregunta, una negación o una afirmación. De los elementos no manuales destacan las acciones que realiza la boca, denominadas “patrones labiales”. (Ibíd., p. 24).

Existe, por tanto, una gran diferencia entre la gramática de las lenguas de signos y la oral, lo que no hace sino apoyar nuestra afirmación de la necesidad de conocer en profundidad todos los aspectos relacionados con la cultura sorda, desde las formas comunicativas, hasta los aspectos identitarios, para lograr realizar labores educativas ajustadas a sus necesidades, conocimientos y potencialidades.

	Lengua de Signos	Lengua Oral
<b>Canal</b>	Visual	Auditivo
<b>Código</b>	Visuo espacial	Auditivo vocal
<b>Configuración</b>	Secuencial y simultánea	Secuencial
<b>Desarrollo</b>	Temporo-espacial	Temporal

Tabla 7. Comparativa entre la configuración fonética en lenguaje oral y las lenguas de signos.

Sacks (2004), reconocido investigador de las lenguas de signos, confirma esta teoría cuando expresa:

Los verdaderos idiomas de señas son en realidad algo completo en sí: tienen una sintaxis, una gramática y una semántica completas, aunque con un carácter distinto del de las de cualquier idioma hablado o escrito. No es posible, por tanto, transliterar un idioma hablado en idioma de señas palabra por palabra o frase a frase: hay diferencias básicas en sus estructuras. Suele pensarse que el lenguaje de señas es, más o menos, inglés o francés y no es así: es lo que es, Seña. (Sacks, 2004, p.67).

El carácter propio de las lenguas de signos la hace ser, en sí misma, un idioma propio, reflejo de una cultura y una forma de pensar. Entendemos, por tanto, que al igual que

precisamos adentrarnos en el conocimiento de las características cognitivas del colectivo sordo para intervenir en aquellos aspectos que pueden denominarse como *débiles*, es necesario conocer mínimamente, cuanto menos, las características de las lenguas de signos, puesto que surgen de una necesidad cultural de adaptación, por lo que en su esencia muestra rasgos identitarios de la cultura sorda cuya lectura nos permite conocer más en profundidad la casuística y características del colectivo sordo.

### III.2 Claves para la comunicación con personas con problemas de audición

Si bien es cierto que todo lo expuesto hasta este momento en relación con las estrategias que deben ser utilizadas con personas sordas precisa de tiempo y de inversiones (bien en forma económica, bien a través de formación), aquí exponemos cuatro puntos clave cuyo conocimiento es básico para cualquiera que forme parte del equipo del museo que pueda necesitar dirigirse una persona sorda, y cuya aplicación no requiere más que de la utilización del sentido común y la empatía hacia el colectivo. Se trata de cuatro criterios esenciales para la intervención en la comunicación con personas sordas tomadas de Jaúdenes (1984, en VV.AA. 2011, Pp.213-228), utilizadas en entornos formales para lograr una comunicación eficaz entre docentes y alumnos, sin necesidad de conocer la lengua de signos o estar formados en estrategias lingüísticas.

**1. Llamar su atención:** es necesario llamar la atención de los sujetos sordos antes de comenzar a hablarles con un ligero toque. Se debe esperar a que esté mirándonos para iniciar la explicación. En caso de que la conversación se desarrolle en un grupo, es importante respetar los turnos de cada participante, así como indicar quién va a intervenir en cada momento.

**2. Hablar de frente:** Se debe situar el hablante a la altura de la persona con la que se vaya a hablar, con el fin de facilitar la lectura labial en caso de necesidad. Hemos de tener en cuenta que las personas con déficit auditivo pueden necesitar silla de ruedas, o ser niños, por lo que la altura a la que se dan las explicaciones tiene importancia. Se debe evitar dar la espalda, intentar tener la cara bien iluminada, así como tener especial cuidado con no taparse la boca en las explicaciones o tener cosas en los labios que puedan conducir a errores.

**3. Hablar con naturalidad.** En ocasiones, al estar frente a personas sordas, se puede cometer el error de exagerar la vocalización o utilizar ritmos excesivamente lentos. Esto, lejos de beneficiar a los interlocutores, les confunde, puesto que su manejo de la lectura labiofacial se basa en tiempos ni rápidos ni lentos y

vocalizaciones normales. Del mismo modo, hemos de indicar que no es necesario gritar. El tono a utilizar ha de ser normal. Las frases deben ser completas estructuralmente y en contenido, evitando, eso sí, la utilización de tecnicismos sin explicación previa y argot.

**4. Hablar con tranquilidad:** Repitiendo el mensaje las veces que sea necesario, o cambiando palabras por otras con el mismo significado para favorecer la comprensión.

A estos criterios podemos añadir más claves, elaboradas tras analizar cuanto venimos describiendo y para lo cual vemos necesario marcar algunas reflexiones.

Cada día existe más variedad de recursos que dan la posibilidad al colectivo sordo de poder tomar la decisión de visitar o no un museo. Los diferentes sistemas ideados, a los que se van sumando prototipos e investigaciones, permiten facilitar la comprensión para los sordos y la sociedad en general. Esto favorece el establecimiento de vínculos entre los elementos expuestos y los individuos, puesto que la comprensión es el primer paso hacia la sensibilización, y ésta, la llave que abre la puerta al respeto y al avance de la sociedad. Por lo que trabajar para el desarrollo, y en la educación, favorece la consolidación de una sociedad avanzada, en la que los derechos sean iguales para todos.

Sin embargo, es necesario ser sensibles a las dificultades conceptuales que este colectivo puede presentar derivadas de la educación y de la carencia experiencial que hayan tenido, por lo que no está de más tratar de analizarlas desde la perspectiva empática de una persona que, puede darse el caso, no haya visitado nunca un museo, y no tiene por qué reconocer el significado de datos expuestos sin una explicación previa, como por ejemplo los que encontramos en una cartela<sup>28</sup>.

Lo más importante en el trabajo con cualquier público, sea cual sea su condición, es el factor humano. Es fundamental invertir tiempo y esfuerzo en concienciar, sensibilizar y formar al personal del museo (desde recepción y taquillas, hasta tienda, vigilantes,

---

<sup>28</sup> Es el caso de una experiencia personal vivida durante el periodo de tiempo en el que trabajamos como vigilante de sala en un museo de arte contemporáneo de la ciudad de Valladolid. Dos visitantes mostraban incertidumbre al enfrentarse a las obras. Tras acercarnos para tratar de orientarlas nos percatamos de que se trataba de dos mujeres de mediana edad con sordera profunda. Tras mantener una conversación con ellas, en la que en primer lugar agradecieron que el personal auxiliar del museo fuese capaz de comunicarse con ellas y ayudarlas, nos manifestaron su desconcierto al tratar de acercarse a la obra, a través del único texto que se encontraba en la sala al respecto: la cartela. No comprendían el significado de números, datos, ciudades, etc. No lograban hilar los significados de cada una de las líneas que contenía la cartela. Este hecho es uno de los primeros que nos hicieron reflexionar acerca de la necesidad de investigar sobre la forma en que los museos podrían mejorar la experiencia de los diferentes públicos que le visita, especialmente la del colectivo sordo.

etc.) en aspectos mínimos de comprensión de los factores importantes para diferentes públicos, cuanto más incidir en el respeto y explicar datos básicos de comunicación con ellos.

Por ello, aportamos a las claves ofrecidas por Jaúdenes, cuatro aspectos más, cuya aplicación permitirá mejorar la experiencia explicativa y comprensiva.

**1- Apoyo visual:** Se pueden utilizar toda clase de apoyos, dibujos, fotografías, etc. para facilitar la comprensión del mensaje. La utilización de estrategias que potencien la información visual resulta muy adecuada para la comunicación con los sujetos sordos, aportándoles datos que pueden no encontrarse directamente en los objetos seleccionados para realizar una explicación.

**2- Utilización de los espacios:** Es importante tener en cuenta que el espacio en el que se desarrolle la comunicación tiene una importancia en sí mismo, por lo que, a la hora de diseñar los recorridos explicativos, es necesario procurar situar a los sujetos sordos en una posición que les permita visualizar el mayor número de elementos posibles dentro del espacio. De esta manera, se favorece la recogida de datos. Hemos de tener en cuenta que los diseños museográficos se realizan atendiendo a un discurso, por lo que aislar las piezas de su contexto a través de una posición corporal de los sujetos sordos que sólo focalice su mirada en una única pieza, elimina el significado en conjunto con el resto de elementos con los que la pieza construye el discurso. Por lo tanto, ha de procurarse que se sitúe visualizando la mayor parte posible de la sala en la que se realice la explicación.

**3- Tiempos:** Los tiempos de explicación han de adecuarse a las necesidades del colectivo sordo. Para ello, ha de tenerse en cuenta que su atención es dividida en el tiempo, ya que no les es posible leer los labios, o las manos en caso de comunicarse en lenguas de signos, y mirar al objeto del que se está realizando la explicación, por lo que hemos de procurar crear espacios temporales para el análisis visual, reflexión y comprensión de cuanto se está explicando.

**4- Contenidos:** Todo cuanto hemos visto en este bloque en relación con las estrategias de adaptación en la enseñanza a las personas sordas, podríamos decir que se queda en un nivel *externo*, puesto que se fundamenta en qué mecanismos son mejores para transmitir los contenidos a los sordos; sin embargo, el aspecto conceptual se deja de lado.

La literatura consultada dedica poco espacio al trabajo sobre la adaptación curricular de contenidos, centrándose en el aspecto comunicativo el cual, obviamente tiene una importancia clara, puesto que si no se consigue vehicular la información a través de un

medio capaz de ser comprendido por los discentes, el trabajo adaptativo de contenidos no tiene ningún sentido.

Quizá esta educación, más concentrada en tratar de determinar qué sistema educativo es más adecuado para el trabajo con sordos, -el oralista, el bimodal, la utilización de la lengua de signos, etc.-, sea otro factor influyente a la hora del desarrollo del sujeto. La atención concentrada en estos aspectos, puede que esté dejando apartada la esencia, los conceptos, la reflexión y el aporte experimental a través de la transmisión de los mismos.

“Los problemas existentes están motivados por la falta de conocimiento del mundo y de información genera, derivados de las dificultades en la interpretación y procesamiento auditivo y lingüístico que estos alumnos han de realizar” (Barnils, en VV.AA., 2011, p.195). Estas palabras de Barnils nos devuelven a un pensamiento latente que se refleja de manera reiterada en estas páginas. Si la lengua oral no puede traducir *literalmente* los conceptos que la lengua de signos transmite, si no toda la población sorda se maneja a través de este sistema comunicativo, si la educación especial dirigida a los sordos concentra sus esfuerzos en el *cómo* más que en el *qué*, dando más importancia al medio que al fin, podemos preguntarnos: ¿Es este modelo educativo en parte culpable de las carencias detectadas en los sujetos sordos por no intervenir convenientemente en los procesos cognitivos, al centrarse en los procesos comunicativos? ¿De qué manera podemos intervenir en este círculo aportando una opción? Bajo nuestra perspectiva, la respuesta viene dada a través de la conjunción de los ingredientes que estamos comenzando a desgranar en este capítulo: Educación no formal, Arte, Educación Patrimonial.

### ***Educación no formal, ventajas para el desarrollo del sujeto sordo.***

Como hemos visto, la educación no formal conlleva intrínsecamente una serie de valores que permiten un trabajo cercano con cualquiera que sea el sujeto con el que intervenir: la cercanía, el no encorsetamiento, la apertura, la libertad de acción, la labor activa del sujeto, son sólo algunas de las ventajas con las que contamos a través de su utilización, por lo que el trabajo que se desarrolla desde los museos puede tener una relevancia fundamental para el apoyo curricular, puesto que permite la aproximación a problemas conceptuales, actitudinales, y procedimentales desde vías tangenciales, directas o espirales, pudiendo trabajar diferentes aspectos localizados en el colectivo sordo utilizando para ello estrategias nuevas, de fácil *digestión*, ágiles y amenas.

Cuando hablamos de *vías tangenciales* nos referimos a la posibilidad de trabajar cualquier problema desde puntos que no lo aborden directamente, desarrollando al mismo tiempo la elaboración mental, fomentando el establecimiento de vínculos de pensamiento a través de la observación de un hecho que, quizás, tiene algún tipo de vínculo con aquello que se quiera trabajar.

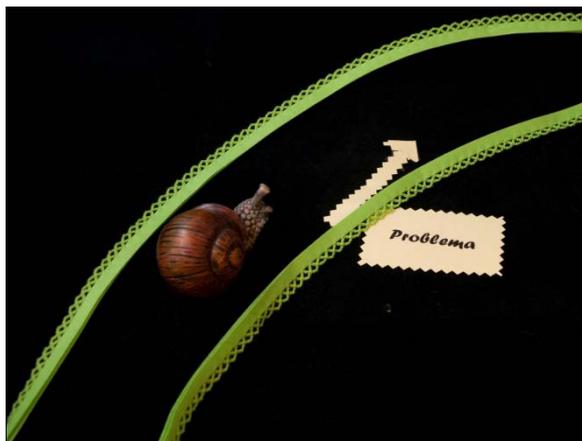


Imagen 27. Metáfora visual: *aproximación tangencial* de la educación no formal a los problemas planteados.

Al hablar de *abordaje en espiral*, hablamos de un trabajo que posibilite generar una visión global que evoluciona hacia elementos concretos, sin interrupciones conceptuales, siguiendo una línea argumental, o bien partiendo de un problema localizado puntualmente desde el que trabajar un problema mayor.



Imagen 28. Metáfora visual: *aproximación espiral y directa* de la educación no formal a los problemas planteados.

La *aproximación directa* sería aquella que se produce sin ningún tipo de rodeo, trabajando cuanto sea necesario sin ningún tipo de artificio.

Asensio y Pol (2001) aportan una perspectiva psicológica al explicar los beneficios que el trabajo que la educación no formal aporta a los alumnos ya que, *sin proponérselo*, se logran los resultados buscados desde la educación formal. Una de las diferencias clave, según los autores, se encuentra en la forma en la que se sitúan los contenidos en relación con la vida cotidiana, ya que la educación no formal que ofrecen los museos, vincula directamente el contexto y los contenidos, ofreciendo una experiencia contextualizada en la que se ligan ambos aspectos favoreciendo la comprensión por parte del alumnado.

El aprendizaje en este entorno resulta ser, por tanto, más eficaz, ya que:

(...) se aleja del esquema que la escuela ha mantenido: un aprendizaje dirigido linealmente desde la perspectiva de las disciplinas y en un contexto cerrado como es la clase o la escuela. Por el contrario, en los museos, exposiciones o salidas escolares el aprendizaje es más favorable por la proximidad con la vida cotidiana y la sensación de que no es un aprendizaje dirigido, sin esfuerzo real en términos de sacrificio personal. (Calaf y Suárez, 2011, p.111).

La clave se encuentra, por lo tanto, en el contexto, ya que éste permite vivir experiencias diferentes a las que se vivencien en el aula. Es lo que Correa e Ibáñez (2005), denominan *aprendizaje situado*, tomando el término de Scribner (1986), cuya idea se centra en que el aprendizaje es más eficaz en un contexto real, el cual se constituye en parte del conocimiento asociado. Este hecho se debe a que:

(...) la eficacia del aprendizaje depende del planteamiento global de la experiencia de aprendizaje, es decir, del conjunto de procesos básicos que se pongan en marcha. Y si bien es posible que se active el mismo tipo de procesos básicos en los entornos del aula o de fuera de ella, es cierto que la contextualización de los aprendizajes en situaciones naturales favorecen la aparición y la coordinación de los diferentes procesos en unas experiencias de aprendizaje más ricas y complejas, constituyendo un aprendizaje *de banda ancha* frente a un aprendizaje clásico más estrecho y dirigido. (Asensio y Pol, 2003, p.63).

En este sentido, podemos observar cómo los beneficios del trabajo en los contextos no formales que aporta el museo permite, no sólo comprender contextualmente los contenidos educativos, sino fomentar la experiencia, hecho necesario para el desarrollo de los sujetos sordos.

Al hablar de educación no formal en museos, Hopper-Greenhill resume cuanto venimos exponiendo:

La educación en el museo es concebida como un conjunto de procesos, educación como forma de vida, como algo deseable para asimilar los acontecimientos diarios y como actitud positiva frente al mundo. Además los museos son las únicas instituciones de la sociedad que pueden satisfacer las necesidades de aprender de todo tipo de personas. Son también forma de ocio pero siempre en relación con aprendizaje. Los visitantes esperan cada vez más que una visita a un museo tenga una importancia personal inmediata, interactiva y que dé lugar a la adquisición clara e identificada de conocimientos. La educación en el museo se entiende cada vez más como la fuerza que da forma y que se encuentra detrás de la política y de los objetivos generales del museo. (Hopper-Greenhill, 1998, p.46).

Así pues, aporta modelos transferibles a la vida diaria, y a la educación formal, al igual que ocurre a la inversa.

En cuanto al Arte, precisa de un apartado propio, al igual que la educación patrimonial, puesto que se nos presenta como una caja repleta de valores, opciones y soluciones para el objeto de nuestro estudio.

### III. 3 El Arte como instrumento clave en el trabajo con el colectivo sordo

Si bien es cierto que no existe un consenso que acuerde una definición de *Arte*, sí podemos afirmar la aceptación, por parte de diferentes áreas de conocimiento, del aporte de beneficios gracias a los valores que contiene el arte, capaces de generar diferentes formas de crecimiento y socialización por parte, tanto del ejecutor, como del observador. Y estos valores, así como las capacidades que despierta en cuantos trabajan en su entorno, hacen que consideremos el **arte como un *instrumento mental***.

Pérez y Domínguez (2005) explican cómo Jonassen y Reeves en 1995 hablan de “instrumento mental” refiriéndose a:

Cualquier instrumento que acentúe los poderes cognitivos del ser humano cuando piensa, resuelve problemas o aprende. La idea es que estos instrumentos cumplen una función cognitiva en el proceso de aprendizaje, en la

medida que incorporan estrategias cognitivas, que al emplearlas potencian el pensamiento.

Los instrumentos cognitivos sirven fundamentalmente para ampliar, potenciar y reorganizar las capacidades de las personas, trascendiendo de sus propias limitaciones. (...) la tecnología mental puede potenciar la mente humana superando limitaciones de la actividad intelectual. (Pérez y Domínguez, 2005, en de Andrés Tripero *et al.*, 2005, Pp.109-110).

Bajo nuestro punto de vista, el arte es el mejor instrumento mental que podemos encontrar, puesto que a través tanto de su observación, como de su ejecución, el ser humano pone en funcionamiento todos los circuitos neuronales, experienciales, perceptivos, cognoscitivos y afectivos implicados en la reflexión, la elaboración de pensamiento y la generación de, aún más importante, un pensamiento crítico.

Efectivamente, el trabajo desde el arte, con el arte y a través del arte, permite *ampliar, potenciar y reorganizar las capacidades de las personas, trascendiendo de sus propias limitaciones.*

**Trabajar desde el arte** permite trazar un punto a partir del cual comenzar a desarrollar aspectos necesarios para la correcta evolución y adquisición de conceptos por parte del discente. Puesto que el arte se configura como un crisol en el cual se aglutinan aspectos tales como tecnología, técnicas, materiales, psicología, pensamiento, cultura, religión, política, historia, y un largo etcétera de elementos, es viable comenzar cualquier explicación encontrando aspectos que vinculen una obra artística con aquello que se pretenda trabajar. En este sentido, la educación artística tiene un peso determinante, ya que:

(...) si entendemos la educación artística de manera interdisciplinaria y pluridimensional, que recoge especialmente las dimensiones afectiva, contextual, conceptual y técnica de los hechos y procesos artísticos, y que incluye las hipótesis y las cuestiones elementales alrededor del objeto de estudio, el hecho artístico, a través de las transposiciones didácticas pertinentes de los conceptos fundamentales de las disciplinas que lo abordan (...), entonces la educación artística se convierte por derecho propio en un área curricular imprescindible para abordar la comprensión de las identidades culturales y su patrimonio, a la vez que para promover el desarrollo de la sensibilidad estética respecto de la manifestación culturalmente plural del hecho artístico. (Calbó, Juanola y Vallés, 2011, Pp.44-45).

El **trabajo con el arte** permite un acompañamiento a lo largo del camino que recorramos, llevados de la mano de las obras artísticas, los estilos o procedimientos aplicados, de modo que su presencia sea un apoyo constante y continuo durante el recorrido que se realice.

**A través del arte** puesto que el arte utilizado como una membrana que atravesar y empaparnos de cuantos valores contiene, permite adquirir unos conocimientos del mundo que, de otro modo, no se aprecian de igual modo. Nos referimos al trabajo a través de los procesos y procedimientos artísticos, desde la propia práctica artística. El desarrollo de las habilidades que se precisan para la creación da lugar a un aprendizaje por descubrimiento que imbuje al sujeto creador de una mirada al mundo diferente, analítica, inquisitiva en ocasiones, permitiendo el desarrollo de un pensamiento crítico fundamental y necesario para enfrentar de modo consciente cualquier problema que podamos encontrar.

Estas tres vías de trabajo en las que el arte se fundamenta como germen, coinciden en las cualidades que desarrollan: amplían, potencian y reorganizan las capacidades humanas, razón por la que consideramos al **arte como un instrumento mental**.

- **Amplía las capacidades.**

Puesto que nuestro mundo se abre y amplía. La experiencia artística, bien sea desde el punto de vista del observador, bien desde el propio artista, desencadena una serie de procesos que permiten, en primer lugar una concentración en el *yo* (¿Qué veo?), para posteriormente des-centrarnos hacia el propio objeto artístico -hacia el *tú*- (¿quién lo hizo? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Qué cuenta de él?), dando lugar posteriormente a un diálogo entre *nosotros* (¿Coincidimos en algún punto? ¿Qué dice de nosotros?). Ello permite reconocernos en la mirada al mundo de otras personas, de otras culturas y otros momentos. Permite ampliar nuestras experiencias a través de la mirada del otro, y entablar diálogos sobre concepciones, ideas, tiempos.

Así pues, el arte permite experimentar otras vidas, implementar nuestras experiencias a través de la mirada. Permite conocer nuevas facetas del mundo, para lo cual es indispensable una puesta en marcha de los mecanismos que mueven el pensamiento. Genera necesariamente una reflexión, en primer lugar para tomar conciencia de nosotros mismos como espectadores, y posteriormente para comprender al otro en su obra. Ello nos traslada a un escenario idóneo para el trabajo empático.

Al mismo tiempo, la obra de arte se presenta como un problema, un conglomerado de símbolos por descifrar que precisa de una puesta en funcionamiento de los

mecanismos cerebrales que van desde la percepción, hasta el rescate de información, clasificación de datos, experiencias, etc. para resolver el dilema que se presenta ante nuestros ojos en forma de símbolos.

Una vez analizada la obra, reconocidos nosotros en ella, al autor, su tiempo..., se genera una nueva experiencia que conlleva un aprendizaje, en este caso, y si se logra la implicación del observador, significativo.

Por ello, la observación del arte, no sólo mueve a la percepción, sino al pensamiento, la reflexión, la auto-observación, la empatía, la emoción, el aprendizaje.

En este sentido, Marín (en Hernández, Jódar y Marín, 1991, p.135) apunta: “Las actividades artísticas<sup>29</sup> pueden desempeñar un papel fundamental en el desarrollo y pleno desenvolvimiento de algunas de las dimensiones fundamentales del ser humano: inteligencia, creatividad, percepción, expresividad, emoción y personalidad.” Así mismo, el autor apunta la contribución de las artes al pleno desarrollo del individuo puesto que su trabajo permite un desarrollo de la inteligencia, de la creatividad, de la percepción y la sensibilidad, de la capacidad de expresión y comunicación, de la emoción y del sentimiento y por último de la personalidad.

El arte pues, *desarrolla* partes del ser humano que quizá no han tenido otros modos de aflorar, nos entrena para situaciones que puedan presentársenos inesperadamente, dotándonos de recursos reflexivos. En palabras de Greene (2005):

El arte (...) puede liberar la imaginación para destapar nuevas perspectivas y descubrir alternativas. Los panoramas que se pueden abrir de este modo, las conexiones que se pueden establecer, son fenómenos experienciales; nuestros encuentros con el mundo son así reconfigurados de nuevo. (p. 36).

Ello nos lleva a ver el arte como un desencadenante de la puesta en funcionamiento de capacidades múltiples, de algunas quizá adormecidas por la cotidianeidad, de otras quizá no despiertas aún. Imaginación, sensibilidad, espontaneidad perdida, creatividad, son sólo algunas de las capacidades que el arte puede despertar.

Arnheim (1998) habla del arte caracterizado por “evocar las potencias más profundas y simples en las que el hombre se reconoce. Es una de las recompensas que obtenemos pensando mediante lo que vemos (p. 327).

La reflexión es la principal capacidad que despierta el arte, y a través de ella se consigue recuperar esas capacidades perdidas, o distraídas quizás, del ser humano.

---

<sup>29</sup> Bajo nuestra perspectiva no sólo la actividad artística, sino también la observación y comprensión del arte; es decir, el trabajo *desde* y *con* el arte.

El reto que supone enfrentarse a diferentes formas de entender, vivir, pensar e interpretar el mundo, hace aflorar partes de nosotros mismos que quizá no conocíamos, abriendo paso a la creatividad y al pensamiento creativo. Éste, según Arañó Gisbert (2005):

Está compuesto de una serie de operaciones mentales discretas que se usan para conocer el valor o precisión de algo, al tiempo que una serie de disposiciones que guían su uso y ejecución. 'Pensamiento Crítico' es sinónimo de estrategia de solución de problemas, de investigación orientada a la indagación, de reflexión sobre la práctica. (Arañó Gisbert 2005, en Marín 2005, p.36).

Por lo tanto, este pensamiento crítico que fomenta el arte se convierte en una estrategia en sí misma, la cual se acompaña del diálogo. Un diálogo que puede darse introspectivamente, entre la obra y el espectador, entre artista y espectador o, incluso, entre la cultura del espectador y la del artista.

Calaf (1998), ya plantea a finales del pasado siglo un *itinerario metodológico "objeto-artista-observador"* centrado en el diálogo entre los agentes implicados en la observación artística. Plantea una interesante reflexión sobre los recorridos dialécticos generados a través del arte:

Si nos planteamos el concepto de *símbolo*, es interesante recordar cuál es su papel en el diálogo objeto-artista-observador. Un símbolo es aquello en lo que se reconoce algo, (...); reconocer es volver a ver una cosa, una serie de encuentros no son un reconocimiento. Reconocer capta la permanencia de lo fugitivo y llevar este proceso a su culminación es propiamente la función del símbolo y de lo simbólico en los lenguajes artísticos. (Calaf, 1998, p.47).

De este modo, la plasmación a través de símbolos de un pensamiento, tiempo o idea, ya supone un previo desarrollo de la capacidad de concreción por parte del artista, dando pie al espectador a elaborar cuanto recibe extrayendo la última esencia que le permita *reconocer* cuanto se está contando y *reconocerse*, en último término.

Ello da lugar a unos recorridos dialécticos que se multiplican y complejizan cuanto más arte se ve, se hace, o se trabaja.

Ver arte es una forma de aprender, de sumar experiencias a nuestro bagaje, de crecer como individuos que se cuestionan un mundo contingente, y se es consciente de que "la realidad debe ser entendida como una experiencia interpretada" (Greene, 2005, 95).

- **Potencia nuestras capacidades.**

Si bien es cierto que, como venimos mostrando, el arte es capaz de despertar capacidades que aún no estaban activadas o se encontraban adormecidas, igualmente podemos afirmar que es capaz de potenciar las que ya se utilizan y emplean en las actividades más comunes, extrayendo de ellas el máximo partido. Así, por ejemplo, “el contacto y la implicación informada en las diversas artes es el modo más probable de liberar la capacidad imaginativa” (Greene 2005, 193), y con ella una forma más espontánea de enfrentar el mundo.

En este sentido, Calaf y Fontal (2010) afirman:

El arte forma parte de nuestra condición humana, de nuestra identidad, de nuestra forma de ser, de nuestros gustos y preferencias, de nuestras aficiones... El arte es una parte de la vida y, lo que es más importante, del ser humano, de sus formas de comunicación y expresión. (Calaf y Fontal, 2010, p.17).

Por ello, por un lado potencia la faceta más humana que tenemos, aludiendo tanto a la emoción, como a la comunicación. Facilita la comprensión de la emoción en los demás, es decir, trabaja la empatía. Por otro lado nos hace *sentir*, abrimos a cuanto se nos ofrece a través de la propia emoción del artista, de su necesidad expresiva y comunicativa. Por ello, y en palabras de Fernández Villalvilla, Fontal y Calaf (2003), las artes “abren camino al conocimiento de las emociones” (p. 26).

Freeland (2001) apunta: “El arte no es sólo algo que hay que guardar en un estante, sino algo que la gente usa para enriquecer su mundo y sus percepciones” (p. 176). A este respecto Dewey (1949) matiza: “el arte puede ser una fuente de conocimiento tanto como la ciencia. El arte transmite conocimiento acerca de cómo percibir el mundo que nos rodea” (en Freeland, 2001, 176). Por lo tanto, su trabajo potencia nuestras capacidades perceptivas, puesto que funciona como si de un entrenamiento se tratase, cuanto más entrenemos la percepción, más datos pasan a formar parte de nuestro archivo individual, lo que favorece las conexiones entre perceptos y la generación de nuevos conceptos tras su asociación con los conceptos previamente adquiridos y procesados.

Además, “el arte es un medio perfecto para reflejar la abundancia de destrezas que la cultura nos proporciona” (Bohanan, 1992, p.201), lo que nos mueve a entender el arte como un espejo en que mirarnos y ver quiénes somos en relación con los demás.

Potencia, por tanto, nuestra capacidad perceptiva, comunicativa, sensitiva y empática.

**- Reorganiza.**

En tanto la apertura hacia otros mundos, genera en nosotros mismos una nueva experiencia que no hace sino re-situarnos en el mundo, en un mundo del cual podemos recoger nuevas formas de enfrentarlo, pensarlo y entenderlo.

Robert Irwin (en Freeland, 2001, 214), afirma que el arte funciona como “un continuo examen de nuestra conciencia perceptiva y una continua expansión de la conciencia del mundo que nos rodea”, por lo que nos hace continuamente repensarnos y resituarnos en el mundo. El hecho de ampliar nuestras experiencias, hace que todo cuanto se ha asimilado haya de ser nuevamente ordenado atendiendo a las nuevas situaciones y aprendizajes, puesto que nuestra conciencia del mundo se ve sometida a cambios tras experimentar otras formas de ver, mirar y entender.

El arte actúa, por tanto, como un agitador de la conciencia, puesto que impulsa a la reflexión sobre quiénes somos nosotros en relación al mundo en el que vivimos.

Igualmente, es la llave que permite abrir puertas a otros mundos, a otras vidas y otras culturas, así como mejorar nuestra forma de vida:

Existen dos formas de abordar la búsqueda de la felicidad, así como de liberarse de las tensiones de la vida diaria. Una son los narcóticos. Esto significa buscar formas de embotar la mente, de manera que quede momentáneamente acallada su búsqueda de la felicidad. Puede hacerse con drogas, puede hacerse con apatía.

La segunda forma es la creatividad. Esto significa abrazar la búsqueda de la felicidad: encontrar significado en las obras cotidianas de la naturaleza y de la cultura que nos rodea, y luego dirigir este significado a la vida que debemos llevar. (Bohanan, 1992, p.191).

El arte, como instrumento mental, permite obviar las limitaciones individuales de los sujetos y potenciar las capacidades adormecidas, despertando otras no conocidas aún. Es más, el estudio “Buenos días creatividad”, publicado en 2012 por la Fundación Botín, explica cómo “una educación rica en artes aumenta en un 17,6% las posibilidades de cursar estudios superiores y de conseguir mejores trabajos, al tiempo que reduce en un 10% las probabilidades de caer en el desempleo. Por el contrario, la carencia de este tipo de educación, eleva en cinco veces, a partir de los veintiséis años, las posibilidades de acabar siendo dependientes de ayuda o asistencia pública<sup>30</sup>”

---

<sup>30</sup> Nota de prensa presentada el de Noviembre de 2012 en Madrid.

Esto viene a demostrar científicamente lo que venimos defendiendo. El arte da lugar a un desarrollo personal de tales magnitudes, que permite el moldeamiento cerebral para permitir una apertura de mente capaz de modificar el comportamiento en el mundo, dando lugar a sujetos más flexibles, reflexivos, con una preponderancia de inteligencia y pensamiento creativo, que deriva en la capacidad de adaptarse a las circunstancias, ser curiosos y no conformarse con lo preestablecido.

Por ello, nos parece obvio que el trabajo a través del arte, proporciona el mejor instrumento que podemos encontrar para actuar en aquellos déficits localizados en el colectivo sordo.

En primer lugar, porque potencia sus talentos. Hemos hablado de las capacidades visuales que desarrollan las personas sordas al carecer del sentido de la vista. Nuestro estudio previo a la tesis doctoral nos mostró cómo son capaces de recorrer las imágenes artísticas localizando los puntos más importantes para su comprensión en un tiempo notablemente menor al empleado por sujetos oyentes. Igualmente, sus medios comunicativos implican tomar conciencia de elementos espaciales que están presentes en las obras artísticas y reciben de un modo casi innato, sin necesidad de llamar su atención sobre ellos.

Por ello, al partir de elementos visuales, ya estamos potenciando su mayor capacidad visual, partiendo de su talento y dejando de lado sus carencias.

Toda persona no formada en artes, siente la misma sensación de aturdimiento ante una obra, por ejemplo, de arte contemporáneo. Por lo que el trabajo desde este punto iguala a sordos y oyentes; se obvian los déficits, puesto que todos presentamos algún tipo de carencia para comprender todo cuanto la complejidad artística encierra.

Por otro lado, el arte actúa en los puntos que hemos visto precisan de un refuerzo en los sordos. Principalmente desde el punto de vista experiencial. La falta de un sentido involuntario, hemos apuntado ya cómo desencadena una serie de carencias de tipo cognitivo y relacional que precisan de una intervención a través de la dotación del mayor número de experiencias posibles. El arte proporciona precisamente eso, la vivencia de experiencias a través de los demás.

Esa falta de experiencias, debido al factor familiar y relacional, en ocasiones desemboca en un déficit emocional, como hemos visto en el capítulo II, que genera una falta de empatía. Este aspecto se trabaja a través del arte. Da lugar a diálogos interculturales, abre la mente a través del ensanchamiento del respeto hacia las facturas ajenas.

El elemento fundamental que constituye el mayor argumento por el cual defendemos la utilización del arte para el trabajo con el colectivo sordo, es el de dar lugar y potenciar la reflexión. Como pudimos comprobar en la investigación que origina esta tesis, las personas sordas presentan una presunta dificultad a la hora de procesar los datos extraídos de la percepción visual, lo que da lugar a una carencia de comprensión de cuanto observan. Ello, lejos de solventarse con una explicación previa, la cual desde luego ha de estar presente en cierto modo, ha de trabajarse e insistir desde sus potencialidades, es decir, desde sus capacidades visuales. Así pues, el arte aúna ambos componentes, el visual y el reflexivo, por lo que se constituye en el mejor instrumento mental para el trabajo con este colectivo.

“Yellow”, de Nathan Sawaya, ejemplifica visualmente cuanto estamos hablando. A través del arte, el artista se muestra reflejado en su obra. Se abre dejándonos ver su interior, al cual podemos asomarnos tanto cuanto deseemos, pudiendo extraer tantos pedacitos como seamos capaces, atendiendo a las inquietudes que nos muevan.



Imagen 29. “Yellow” de Nathan Sawaya (2010).

Los elementos que forman la escultura -realizada con piezas de lego- parecen invitar a jugar con ellas, construir nuestra propia versión, o simplemente, dejarnos llevar y erigir nuestros significados. Al igual que el juego sirve en los niños como entrenamiento para la vida y aprendizaje, el trabajo desde el arte con el colectivo

sordo ha de permitir una preparación para el mundo, un juego en el que los talentos se potencien y las carencias se suplan, siguiendo el mismo proceso que esta obra permite reconstruir: observar, analizar, pensar, extraer, jugar, construir...



Imagen 30. Resumen de los beneficios que aporta el arte para el trabajo con el colectivo sordo.

Por todo ello, el arte, como instrumento mental, es el que mejor se ajusta a las carencias y potencialidades de las personas sordas, ofreciendo múltiples beneficios difícilmente localizables unidos a través de otros instrumentos.

Además, el arte, como constructo social, favorece el trabajo identitario, para lo cual planteamos el enfoque que la *educación patrimonial* permite, dando un paso más en el aporte de beneficios para el trabajo con este colectivo.

#### III.4 Educación patrimonial como enfoque

Recogiendo cuanto venimos describiendo a lo largo de estas páginas, concluiremos la necesidad de trabajar con el colectivo sordo desde una perspectiva que permita el abordaje desde la visión, que fomente la reflexión, el pensamiento crítico, la identificación con aquello que se perciba, y todo embebido del trabajo desde la

emoción consciente por parte del docente y, quizás, inconsciente, en un primer momento, por parte del discente.

Una vez tenemos localizado nuestro contexto de trabajo, los museos de arte, que contienen suficientes recursos capaces de fomentar áreas que permiten incidir en los aspectos más necesitados de trabajo con los sordos, es momento de situarnos en el enfoque más adecuado para aunar todos estos ingredientes.

No podemos olvidar que los museos de arte seleccionan las obras que exponen en función de varios criterios, entre los que encontramos el que representen un momento, corriente o estilo determinados. Ello conlleva el reflejo del pensamiento de una época de la cual somos producto y, por tanto, herederos, lo que lo convierte en *potencial patrimonio*, ya que esos objetos contienen elementos de los cuales podemos extraer aspectos capaces de definirnos, y en los que encontrar respuestas a lo que somos, tanto a nivel personal, como cultural. De hecho, la selección realizada por parte del museo atiende a una elección llevada a cabo por la propia cultura.

Hablamos de potencial patrimonio puesto que compartimos la definición defendida por Fontal (2003), quien concibe éste como la *relación entre bienes y personas*, incidiendo, de este modo, en el aspecto fundamental que tienen las personas para que un objeto sea considerado como patrimonio. Así, dejamos de lado otras definiciones sobre el término para centrarnos en el posicionamiento que tomamos.

#### **III.4.1 Punctum y Studium del patrimonio. Potencial patrimonio y Educación Patrimonial.**

El bien en sí mismo no tiene ningún valor, no es consustancial al mismo, sino que son las personas quienes se lo *atribuyen*, atendiendo a diferentes criterios: antigüedad/ contemporaneidad (Riegl, 1987), interpretativos (Ballart, 1997), identitarios (Fontal, 2003), etc.

Gómez (2013) realiza una doble clasificación que aúna las diferentes visiones sobre los valores atribuidos al patrimonio. Entre ellos encontramos:

- **Valor *sígnico*:** Es aquel que hace referencia al aspecto externo del bien:  
Hace referencia a las cualidades formales del bien, a la atracción que despiertan a los sentidos (Ballart, 1997). Los criterios valorativos asociados irán encaminados, pues, al virtuosismo técnico, la calidad y cantidad de los materiales que lo componen y en definitiva, a lo que se refiere Baudrillard (2010) con sus estructuras de ambiente. Este tipo de

valoración, por su capacidad de cuantificar y delimitar gradientes de valor, hace que sea posible establecer tasaciones de los diferentes bienes”. (Gómez, 2013, p.75).

- Valor *significativo*: alude al aspecto interno, referenciando “los conceptos asociados al bien patrimonial; estos conceptos pueden referir a múltiples naturalezas, pero convergen en su asociación al signo.” (Gómez, 2013, Pp.70-71).

Dentro de este grupo describe cuatro valores:

- Valor instrumental. Se refiere al valor de uso, a su potencialidad de utilización para un fin determinado.

Al plantear un valor de uso, entendiendo el bien como una fuente de información (Fontal, 2003), se plantea el patrimonio como instrumento y no como sujeto. El valor instrumental alude aquí a una funcionalidad como sujeto, a su esencia mantenida o evolucionada desde su origen y que aún es compartida en el presente. Un valor instrumental atribuido y diferente al original pasaría a ser un valor de tipo simbólico. (Gómez, 2013, p.71).

- Valor de historicidad. Tiene que ver con la “capacidad de referir conocimiento histórico” (Fontal, 2003 p.46).

“El valor de historicidad está vinculado a la capacidad de generar historia. Queda patente la vinculación de este valor con el valor simbólico y la capacidad evocadora del patrimonio” (Gómez, 2013, p.71).

- Valor simbólico o relacional. De origen comunicativo y carácter asociativo. Resulta ser el valor a partir del cual el trabajo educativo cobra significado, puesto que:

Posibilita la creación de múltiples significados y por su carácter asociativo, permite la conexión de elementos y categorías de diversa naturaleza, generando de este modo, nuevos vínculos entre individuo y entorno y entre colectivo y entorno. (Fontal 2003, p.46).

- Valor emotivo-afectivo: Este valor hace referencia a la capacidad de producir emociones (Fontal, 2003, en Gómez, 2013, p.76), lo cual resulta fundamental para el trabajo desde la educación al igual que el valor simbólico relacional.

Todos estos valores inherentes al patrimonio, pueden darse en un mismo bien a la vez, de modo que podemos encontrar cargas históricas, instrumentales, simbólicas y emotivas, dependiendo de la mirada con la que se contemple e interprete dicho bien. La individualidad es la que permite interpretar tales bienes atendiendo a aspectos individuales y colectivos que contribuyen a la construcción del patrimonio.

### ***Punctum y Studium en el Patrimonio.***

La atribución de valores a los bienes hace que éstos se transformen en objetos capaces de ofrecer *algo* a las personas. Ya no son meros elementos *decorativos*, sino que se cargan de significados que permiten que las personas entablen relaciones con ellos. Así, podríamos decir que *emiten* potenciales *punctum*, a modo de cabos, para que los espectadores sean atraídos hacia el propio objeto. Se convierten, de este modo, en sustancias *activas*.

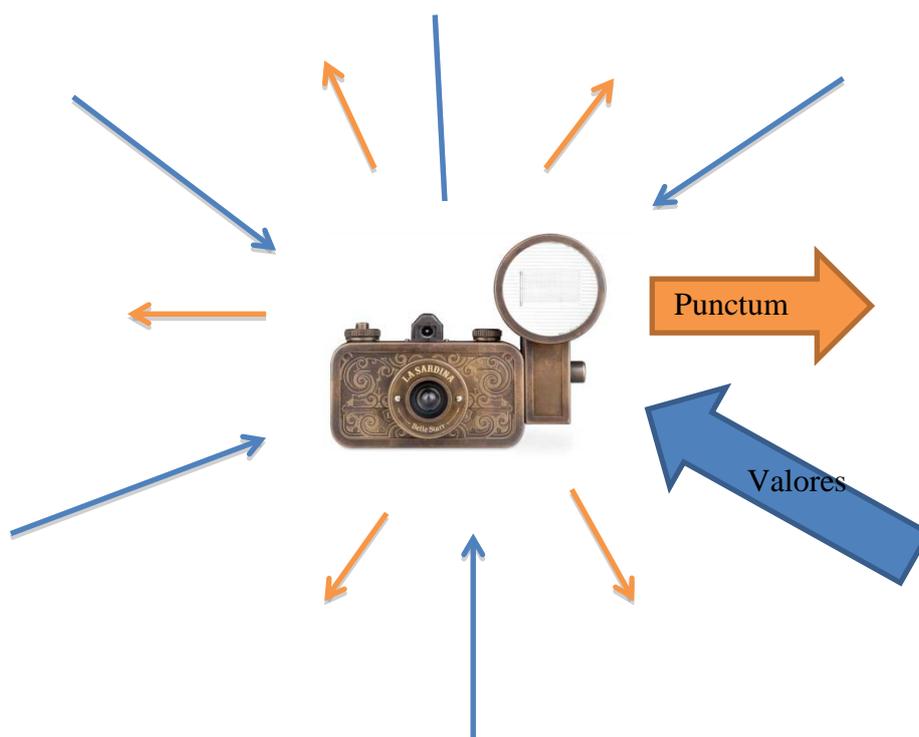


Gráfico 20. Atribución de valores a los bienes para su conversión en patrimonio.

El *punctum* es definido por Barthes (1992) al reflexionar sobre *por qué* determinada fotografía es capaz de llamar su atención. A través de éste término, explica lo que ocurre cuando el espectador no busca nada en la obra, sino que la *obra le busca a él*:

Esta vez no soy yo quien va a buscarlo (...), es él quien sale de la escena como una flecha y viene a punzarme. (...) lo llamaré *punctum*; pues *punctum* es también: pinchazo, agujerito, pequeña mancha, pequeño corte, y también casualidad. El *punctum* de una foto es ese azar que en ella *me despunta* (pero también me lastima, me punza). (Barthes, 1992, Pp.64-65).

Y en páginas posteriores matiza:

En ese espacio habitualmente tan unario, a veces (pero, por desgracia, raramente) un 'detalle' me atrae. Siento que su sola presencia cambia mi lectura, que miro una nueva foto, marcada a mis ojos con un valor superior. Este 'detalle' es el *punctum*, (lo que me punza). (Ibíd. p. 87).

El *punctum* podemos entenderlo como aquel elemento reflejado por los objetos que conecta directamente con nuestra experiencia personal. Siguiendo este planteamiento y llevándolo al ámbito de lo patrimonial, se trataría del vínculo que hace que un bien *ajeno* al espectador conecte con su persona, le atraiga hacia una mirada más profunda, hacia el disfrute y una nueva forma de enfrentarse ante aquello que ya no le es extraño, sino propio.

La atribución de valores, en cierta medida tiene que ver con lo que el autor denomina *studium* en contraposición a este *punctum*:

(...) por estas fotos puedo sentir desde luego una especie de interés general, emocionado a veces, pero cuya emoción es impulsada racionalmente por una cultura moral y política. Lo que yo siento por esas fotos descuello de un afecto *mediano*, casi de adiestramiento. (...). Por medio del *studium* me intereso por muchas fotografías, ya sea porque las recibo como testimonios políticos, ya sea porque las saboreo como cuadros históricos buenos: pues es culturalmente (esta connotación está presente en el *studium*) como participo de los rostros, de los aspectos, de los gestos, de los decorados, de las acciones. (Ibíd. pp., 63-64).

El *studium* referiría valores de índole instrumental, histórico, político, cultural y signico, mientras que el *punctum* denotaría valores emotivos y simbólicos.

Sin la presencia de estas *punzadas* que hacen que el espectador revise los significados preestablecidos de los objetos, no es posible resignificarlos y reconvertirlos en algo superior, en patrimonio. Se entenderían como significados externos, impuestos *aculturalmente* por parte de quien, de vuelta al contexto museístico, exhibe y ordena las piezas en relación con las demás.

La combinación de ambos elementos, *punctum* y *studium*, son los que hacen del patrimonio un vehículo idóneo para recorrer diferentes aspectos culturales, procedimentales, actitudinales o conceptuales, es decir, permiten un trabajo desde la educación que da lugar al foco en el que nos situamos, la **educación patrimonial**.

### ***Plan Nacional de Educación y Patrimonio.***

Desde el Instituto del Patrimonio Cultural de España se vienen desarrollando los Planes Nacionales desde la década de los años 80 del siglo XX como instrumento de gestión de los bienes culturales. La revisión que en 2010 inician de los planes desarrollados, les lleva a considerar la incorporación de aspectos emergentes dentro del ámbito patrimonial. Así, en 2013, se aprueba el Plan Nacional de Educación y Patrimonio, incorporando el binomio *educación* y *patrimonio* dentro de sus esferas de actuación, y demostrando la necesidad de apoyar e insistir institucionalmente en los aspectos educativos como base de la conservación patrimonial.

De este modo y en este terreno, centran su trabajo en el desarrollo de estrategias dinámicas de enseñanza-aprendizaje, en los ámbitos formal, no formal e informal, tanto como en el desarrollo de un instrumento de gestión integral en materia de educación patrimonial que permita una coordinación administrativa a través de la implementación de la normativa educativa “para un progresivo incremento cualitativo y cuantitativo de los contenidos patrimoniales en los currículos, así como por la mejora de la capacitación del profesorado y de los recursos destinados a la transmisión del Patrimonio Cultural” (IPCE, 2013, p.3).

Compartimos la visión que desde el Plan Nacional de Educación y Patrimonio defienden, entendiendo la Educación patrimonial como:

(...) enfoque de carácter globalizador, integrador y simbiótico (que) coloca el acento en la dimensión relacional existente, no solo entre ambos términos, sino entre los elementos que integran o constituyen cada uno de ellos. De este modo, si los bienes culturales que forman parte del Patrimonio son considerados como tales en virtud del acto de patrimonialización realizado por el colectivo o sociedad que es su titular, es decir, en virtud de la relación existente entre estos bienes y las personas que los dotan de valores culturales, la educación patrimonial es doblemente relacional, pues la educación se ocupa de las relaciones entre personas y aprendizajes. Así, el Patrimonio es el contenido de ese aprendizaje y las formas de relación se refieren a la identidad, la propiedad, el cuidado, disfrute, transmisión, etc. (IPCE, 2013, p.10).

Este enfoque entiende la educación patrimonial como un crisol capaz de aunar diferentes miradas al patrimonio siempre desde una perspectiva educativa, en la que el acento se sitúa sobre el sujeto que aprende, los contextos, los procesos de enseñanza-aprendizaje, etc. (Fontal 2003).

Para ello, y atendiendo al agente implicado en los procesos de enseñanza-aprendizaje en que se centre el foco, Fontal y Marín (2011) definen varios modelos de educación patrimonial:

- **Modelo centrado en el docente:** El cual se muestra como experto conocedor de la materia que desea transmitir, convirtiéndose en protagonista del acto educativo.
- **Modelo centrado en el discente:** En este tipo de trabajo es necesario conocer en profundidad al discente, desde el punto de vista cognitivo, tratando de este modo de adaptar estrategias para alcanzar un aprendizaje óptimo.
- **Modelo centrado en el contenido:** Concentra esfuerzos en el *qué* enseñar, en la materia por transmitir, es decir, el patrimonio.
- **Modelo centrado en el contexto:** Centra su interés en el espacio en el que tiene lugar el acto educativo, ya que éste detenta una influencia sobre el propio aprendizaje que resulta significativa.
- **Modelo centrado en la relación entre contenido y contexto:** *dónde* y *qué* enseñar se influyen y aumentan su alcance dando lugar a aprendizajes significativos *in situ*.
- **Modelo centrado en la relación entre docente y discente:** en el cual el acento se pone en el papel mediador entre contenidos y educando por parte del docente. La empatía se convierte en un elemento clave en este modelo.
- **Modelo en torno a la relación entre discente y contenido:** Modelo más próximo al aprendizaje significativo, ya que los conocimientos se enlazan directamente con los esquemas previos del discente para tener sentido.
- **Modelo centrado en la relación entre discente, contenido y contexto:** las estrategias de enseñanza aprendizaje se adaptan atendiendo al conocimiento previo del discente y al contexto donde se lleva a cabo la acción educativa.

En el trabajo para el colectivo sordo es fundamental el conocimiento de sus características propias, por lo que todo trabajo realizado desde la educación patrimonial, ha de prestar una inexcusable atención al discente. Igualmente, el contexto físico tiene un papel determinante, ya que, como hemos visto, precisa de un tratamiento lumínico, espacial y visual que ayude a la comprensión de cuanto se quiere transmitir. Así mismo, el docente ha de tener consciencia de la importancia de

su mediación. El factor humano es irremplazable, ya que la empatía resulta fundamental para el trabajo con los sordos, y la proximidad humana que permite la adaptación creativa de contenidos, necesaria. De este modo, el modelo que mejor se adaptaría al trabajo con el colectivo sordo sería aquel que no desatienda ninguno de los agentes implicados en el acto educativo, un *modelo integral* (Fontal 2003), en el que todos los aspectos sean cuidados y trabajados por igual.

#### III.4.2 Educación patrimonial e inclusión.

El espacio que ilumina la educación patrimonial como foco, puede ser entendido desde diferentes ópticas, ya que su luz puede ser tintada por distintos filtros. Así, podemos entender la educación patrimonial como puente, transmisión, difusión, gestión o estructurador:

- **Educación patrimonial como puente:** puesto que permite unir diferentes aspectos conceptuales, ya que, en palabras de Fontal:

“Desde el momento que hacemos nuestro el patrimonio cultural conseguimos implicarnos con él, y, lo que es más importante, aportamos una respuesta en la comunicación que puede generar nuevas preguntas” (Fontal, 2003, p.116).

Así, trabajar desde una actitud activa por parte de los agentes implicados en la educación, permite la elaboración de pensamiento crítico capaz de gestionar preguntas y respuestas encaminadas a la comprensión de un hecho determinado. Se trataría de una postura que fomenta el diálogo bidireccional, puesto que emisor y receptor tienen un papel activo, de intercambio.

- **Educación patrimonial como transmisión:** La educación patrimonial se entiende como el vehículo a través del cual se comunica la información, siendo “la encargada de llevar a cabo las actividades destinadas a los escolares” (Calbó, Juanola y Vallés, 2011, p.32).

En este sentido, el patrimonio puede entenderse “como instrumento de aprendizaje o como actividad sociocultural” (Ibíd., p. 32), puesto que es a través de su foco como pueden transmitirse unos contenidos, al tiempo que permite abrir espacios en los que el patrimonio vehicule las relaciones sociales.

- **Educación patrimonial como difusión:** Postura que prioriza la unidireccionalidad, en el sentido de transmitir la información inserta en los contenidos del propio patrimonio, hacia uno o varios destinatarios.

“La difusión del patrimonio cultural pretendería dar a conocer, cada vez a un mayor número de público, el contenido de su legado” (Fontal, 2003, p.120).

De este modo, la educación patrimonial permitiría realizar la tarea difusiva, aportando una mirada abierta y dotada de estrategias educativas que buscan la consecución de los objetivos de difusión del patrimonio, dándolo a conocer, pero sumando tintes que favorecen los aprendizajes.

- **Educación patrimonial como gestión:** Este tipo de enfoque permite el trabajo desde la educación para obtener beneficios sociales, puesto que “la actividad educativa como una forma de gestionar un recurso, como es el patrimonio, desarrollando su potencial de formulación y consolidación de identidades colectivas, así como su intervención activa en el desarrollo de determinada sociedad” (Fontal, 2003, p.124).

Así como desde el enfoque difusivo, la educación sería entendida como un apoyo para alcanzar los objetivos pretendidos; desde esta perspectiva se entiende como un medio para alcanzar el fin. Por tanto el tipo de discurso que genera es bidireccional, puesto que aporta beneficios sociales para que éstos reviertan en el beneficio propio de la institución que los genera. Para ello prioriza la faceta creativa que tiene la educación para poner solución a una situación que precisa de intervención *en* y *con* el patrimonio.

- **Educación patrimonial como eje estructurador para la enseñanza-aprendizaje del patrimonio cultural:** Todos los enfoques que se han expuesto hasta aquí pueden darse por separado, o al mismo tiempo. Este modelo: “sintetiza e integra las diferentes concepciones de *educación patrimonial* expuestos hasta el momento: como puente entre patrimonio y la sociedad, como difusión del patrimonio a la sociedad, y, por último, como estrategia de gestión” (Fontal, 2003, p.129).

Este último aspecto trataría de entender la educación patrimonial como un resumen de cuantas formas de comprenderla se han descrito, en las que podemos pensarla como una forma de trabajar *con* el patrimonio (patrimonio como recurso didáctico), *del* patrimonio (patrimonio como contenido didáctico), *para* el patrimonio (patrimonio como objetivo educativo), *desde* y *hacia* el mismo (educación patrimonial como fin), aportando beneficios individuales y sociales (IPCE, 2013, Pp.9-10).

Calbó, Juanola y Vallés (2011) trabajan la idea de educación patrimonial incluyendo, además, las preposiciones *sobre*, *a través de* y *para* el patrimonio, puesto que “los individuos y no las cosas (el patrimonio), dan sentido a la educación, estos se educan sobre, a través de y para el patrimonio” (Calbó, Juanola y Vallés, 2011, p.27).

Por lo tanto, la educación patrimonial abarca un amplio espectro de posiciones en la educación relacionada con el patrimonio, ramificando sus influencias e inferencias tan extensamente como estén dispuestos a explorar los agentes involucrados en su trabajo.

Se amplía así el sentido de la educación patrimonial al describirla como *educación para la vida*, puesto que “la educación tiene que ver con el desarrollo de las personas y de las cultura, y tiene que contribuir a mejorar la vida, o al menos promover valores en esa dirección” (Ibíd., p. 26).

El trabajo centrado en la atribución de valores, en el reconocimiento de los sujetos en ellos y en su atribución consciente, genera inercias de aplicación en la vida cotidiana, ya que, como la Fundación Roui Baudouin explica en el desarrollo de sus objetivos, la educación patrimonial:

- Desarrolla una aproximación sensorial al patrimonio: educación de la mirada, del oído, del tacto, etc.
- Suscita una interrogación y fomenta la curiosidad.
- Desarrolla métodos comparativos y espíritu crítico.
- Favorece la expresión y la transmisión de las emociones y de los conocimientos.
- Desarrolla una competencia comunicativa para transmitir las ideas a través de la creación.
- Educa para la diversidad cultural, en la tolerancia y el respeto mutuo.
- Estimula el descubrimiento de los medios y de las nuevas tecnologías de la comunicación. (La Revue 97-98, Fondation Roi Baudouin: 7, en Ibíd., p.27).

De hecho, la educación para la diversidad cultural, en la tolerancia y respeto, incluye aspectos que nos hacen ir más allá, hablando de educación patrimonial como enfoque inclusivo en sí mismo.

### ***El enfoque inclusivo de la Educación Patrimonial.***

La educación patrimonial, se caracteriza por centrarse en los vínculos que definen al patrimonio, por lo que en sí misma contiene la inclusión dentro de su propio enfoque.

El museo y el patrimonio en general no se pueden desatender de la responsabilidad de integración o inclusión educativa y social, ya que podemos articular la educación formal y la no formal, relacionando las personas con su

barrio, con los medios de comunicación y con las nuevas tecnologías. (Calbó, Juanola y Vallés, 2011, p.36).

La inclusión, entendida desde esta visión como la capacidad de aunar relacionalmente contextos, personas y conceptos, es la base de la propia educación patrimonial, puesto que busca generar espacios para el diálogo, el encuentro a través de esa unión, que no es sino fruto de los vínculos comunes que se generan a partir de los propios. Son por tanto las experiencias vividas las que permiten relacionar, vincular, el presente observado, con el bagaje propio, por lo que todo sujeto es capaz de revivir experiencias anteriores en bienes patrimonializables. Esto lleva a entender el **patrimonio como ente experiencial**, puesto que se basa en una experiencia previa, siendo ésta la que da lugar a la patrimonialización de tal bien. Así pues, puesto que todo sujeto conlleva un bagaje experiencial, independientemente de sus capacidades o diversidad funcional, la educación patrimonial se dirige a todos por igual, realizando un trabajo igualitario, democrático y por tanto normalizador en concepto. Su foco se dirige hacia dichos vínculos y el trabajo consciente que permite retrotraer el pasado al presente a partir de la emoción, de los *punctum* que se despiertan a través de los resortes que se manejan desde la propia dimensión humana. Así, se genera un contexto en el que en su raíz se busca involucrar conjuntamente a personas con diferentes capacidades, en tanto tengan experiencias, y sean capaces de apropiarse valores. Es decir, la propia idea de educación patrimonial ya contempla la diversidad y se sustenta sobre mecanismos que no pueden hacer otra cosa que abordar la inclusión, cualquier que sea el sujeto y su capacidad.

Puesto que el trabajo desde la educación patrimonial presta atención por igual a docentes, contextos, discentes y contenidos -ya desde su planteamiento-, tratando en todo momento de propiciar el establecimiento de tales vínculos entre bienes y personas a través de la localización de los *punctum* personales de los sujetos, en realidad, el trabajo que se realiza a través de este foco, plantea en sí mismo un modo de atención a la diversidad. Una de las definiciones de la diversidad que nos parece más completa viene propuesta por Timón Benítez (2010):

El conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro, y entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionado con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, comunicación y del lenguaje o de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo, de graves

trastornos de la comunicación y del lenguaje de desajuste curricular significativo. (p. 8).

Teniendo en cuenta que el trabajo que se realiza desde la educación patrimonial puede actuar desde lo individual hacia lo colectivo, podemos afirmar que las acciones que se plantean buscan atender a las características personales de los sujetos que aprenden. Así, la búsqueda de adaptaciones en cuanto a contenido, el cuidado en el modo de transmitir, la formación por parte de los educadores, y el trabajo desde el *yo*, que avanza hacia el *nosotros*, forman parte de la idiosincrasia de la propia orientación de la educación patrimonial que venimos defendiendo, por lo que en sí misma atiende a la diversidad. Más aún, es diversa en cuanto a su planteamiento, ecléctica en cuanto a su modo de actuar y abierta en su forma de acoger a los sujetos.

La educación patrimonial no crea modos diferentes de actuación hacia las personas porque presenten capacidades diferentes, sino que concibe a los discentes como individuos únicos, diferentes unos de otros, cuya experiencia previa hace que comprendan cuanto se les muestra de una forma personal e intransferible; por lo que cada forma de actuar, cada diseño, atiende por igual, y se planifica, cuidando cada uno de los elementos implicados en el acto de enseñanza-aprendizaje y adaptándose a cada sujeto sea cual fuere su origen. Por lo tanto, y siguiendo a Calbó, Juanola y Vallés “podemos entender la educación patrimonial como un compromiso y una forma de cohesionar valores inclusivos” (Calbó, Juanola y Vallés, 2011, p.36).

Por ello, se trabaja: “-destacando su especificidad, pero respetando la diferencia-, se asiste a una *inercia de aceptación de la diversidad*, verdadera clave para el respeto y la valoración de la pluralidad cultural” (Fontal, 2003, p.292).

Además, el valor emotivo y simbólico que el patrimonio tiene, permite el desarrollo de un tipo de trabajo *con* y *desde* la emoción, lo que beneficia a esta diversidad:

*Con*, en tanto en cuanto el patrimonio está imbuido de ese valor afectivo capaz de generar procesos de apropiación<sup>31</sup>, y que dan lugar a un acompañamiento a lo largo de las diferentes etapas durante el trabajo a desarrollar.

*Desde*, puesto que facilita el delimitar un punto de partida en el sentimiento individual de pertenencia, de movimiento interno de vivencias y recuerdos, para facilitar la generación de un vínculo con el patrimonio que permita mantener el interés a lo largo del trayecto a recorrer.

---

<sup>31</sup> como mostraremos en el epígrafe III.3.2

No podemos olvidar que emoción y cognición van de la mano, por lo que su manejo y trabajo es no sólo necesario, sino beneficioso para emisor y receptor del acto educativo. Además, la emoción logra acercar el abismo que se puede encontrar entre docentes/museos y discentes/sordos, puesto que permite trabajar desde el ámbito personal, humano, de igual a igual, como sujetos que sienten.

Actúa por tanto como un elemento *ecualizador* que ajusta las diferencias preconcebidas entre los sujetos participantes. Esta igualdad se convierte en **inclusión**, puesto que la emoción es innata al ser humano. La emoción es consustancial al hombre, independientemente de la formación, nivel cultural, social, sexo o nacionalidad, por lo que trabajar desde la esencia humana, desde sus rasgos definitorios, permite dejar de lado toda *etiqueta* impuesta socialmente.

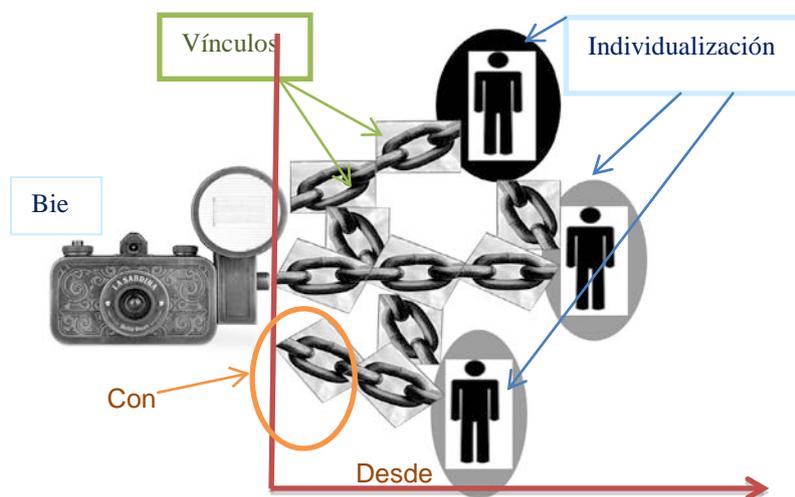


Imagen 31. Inclusión en el trabajo patrimonial.

Pero la educación patrimonial no se ocupa únicamente de la dimensión emocional. Supone un trabajo capaz de aunar aspectos que aluden al hombre, a su definición social y cultural que le hace compartir un espacio. Permite resignificar la individualidad en la colectividad, a través del establecimiento de conexiones entre sujetos, épocas y culturas. Permite dejar de lado los aspectos más superficiales profundizando en la esencia del propio ser, de los lazos que unen, anudan o desatan a quienes participan del acto educativo.

Aterrizando en nuestro contexto, cuanto estamos planteando resulta fundamental para la intervención con el colectivo sordo, puesto que el trabajo individual desde los *punctum* permite llamar la atención y favorecer la vinculación con los contenidos a

transmitir, ya que, como hemos visto, la falta de vínculos da lugar a un desinterés y desmotivación que desembocan en un no aprendizaje. Es necesario, por tanto, trabajar la individualidad a través de las experiencias personales y colectivas en el sujeto sordo. Comenzar a partir de este punto una construcción mental que le lleve a comprenderse a través de la obra, a *reconocerse* en ella para lograr comprender el significado de la misma.

Este *modus operandi* por seguir, beneficia a las diferentes personalidades que podemos encontrar derivadas de los factores determinantes en la evolución personal de los sordos, puesto que el partir de las experiencias vividas (como hemos visto escasas para muchos de ellos) y compartirlas, genera por un lado vínculos entre sujetos, y por otro nuevas experiencias, lo que a todas luces resulta beneficioso para la persona sorda.

Es por ello que el trabajo a través de la educación patrimonial aporta beneficios al colectivo sordo atendiendo a los agentes implicados en la enseñanza-aprendizaje.

- a) Contenidos:** Desde los modelos propuestos para el trabajo con el colectivo sordo, se presenta una atención específica a los contenidos. Éstos se muestran, en nuestro caso, adaptados y escogidos atendiendo a la cultura sorda, comprendiendo su complejidad y tratando de localizar aquellos ítems que puedan presentar un mayor número de elementos susceptibles de enlazar con las personas sordas. Cualquier contenido debe ser comprendido desde una perspectiva empática con el sordo, adaptado en cuanto a la complejidad, explicado desde diferentes posiciones para favorecer su comprensión y adquisición, y procurando acercar el potencial patrimonio contenido en los museos a la configuración de un patrimonio *de facto* para los sujetos sordos. Los museos de arte contienen elementos considerados patrimonio por la cultura oyente; sin embargo, uno de los problemas detectados en el trabajo previo con el colectivo sordo es su falta de identificación con los objetos allí exhibidos, lo que les lleva a mostrar desidia y desinterés por tratar de desentrañar los contenidos y significados de las obras expuestas. Por tanto, es necesario introducir a los sujetos sordos en un proceso de identificación e identificación para invertir estos términos.



Gráfico 21. Beneficios que aporta el trabajo de la educación patrimonial al colectivo sordo.

- b) Contexto:** El contexto no formal en el que nos situamos, aporta en sí mismo un gran número de beneficios para el trabajo con el colectivo sordo desde la educación patrimonial. En primer lugar se sitúan en un escenario en el que cuanto les rodea, tanto continente como contenido, cuentan diferentes historias, se comunican entre sí y dan lugar a diálogos entre épocas, estilos, personalidades y públicos. Ello favorece el aprendizaje in situ, contextualizado y relacional, ya que posibilita el enlace entre obras, y entre éstas y los discentes. Por otro lado, los museos de arte se muestran visualmente, por tanto fomentan los talentos perceptivos de los sujetos sordos, dotándoles de un papel destacado en cuanto a la recepción de estímulos, ya que, como hemos mostrado, su capacidad de recepción es superior debido al hiperdesarrollo del sentido de la vista. El desarrollo del acto educativo en un espacio no formal en el que se contextualizan las obras fomenta la comprensión y por tanto beneficia a la adquisición de los contenidos que se quieren transmitir.
- c) Educando:** Atendiendo a la personalidad de los sordos, en la cual los factores que determinan su evolución cognitiva desencadenan algunos rasgos ya

descritos en el capítulo II, el trabajo desde la educación patrimonial permite la construcción individual que se abre hacia la social, lo que favorece, en cierta manera, *obviar* el encerramiento en sí mismos que pueden presentar los sujetos, anulando las tendencias introspectivas y recelosas, en pos de un fomento del trabajo conjunto y la patrimonialización social.

Por otro lado, y en cuanto a las carencias experienciales que se encuentran en la raíz de muchos de los problemas cognitivos detectados en los sordos, el trabajo patrimonial favorece el acúmulo de nuevas experiencias a través de la evocación de vivencias ajenas enlazadas con las propias. El ejercicio de este trabajo proporciona beneficios destacables a este colectivo ya que incide en aspectos que precisan de una insistencia, como son la socialización, la empatía y la reflexión personal, a través del impulso experiencial propio y ajeno.

En cuanto a las finalidades de la didáctica del patrimonio, la perspectiva crítica que adoptamos orienta esta línea de trabajo a la promoción de valores cívicos, éticos y afectivos en relación con la defensa y protección de los elementos patrimoniales, tanto del entorno cercano al alumnado como de escalas territoriales mayores, así como de costumbres y tradiciones que ayuden a la construcción de la identidad cultural de los sujetos, e igualmente de la diversidad cultural, biodiversidad y geodiversidad, con lo que ello implica de respeto, valoración y empatía con otras sociedades y formas de vida y de relación con la naturaleza. (Cuenca, Estepa y Martín, 2011, p.46).

- d) Docente:** El docente se muestra como experto, no solo en patrimonio, sino en la complejidad que encierra el trabajo con el colectivo sordo. Ha de dotarse de estrategias capaces de llamar su atención, vincularle a su discurso y extraer sus talentos en detrimento de sus carencias. Se aúnan en este factor, a modo de crisol, los requisitos necesarios para realizar una educación hacia los sordos de calidad, aludiendo a la emoción, con unos contenidos sólidos, y unas estrategias capaces de convertir el aprendizaje en significativo.
  
- e) Mensaje:** Éste se da de la forma más óptima para el trabajo con sordos, a través de elementos visuales. El patrimonio, ya sea material o inmaterial, se muestra generalmente -aunque no siempre- a través de elementos perceptibles visualmente, lo que permite desarrollar estrategias mejor adaptadas a las

necesidades especiales que presentan, a través de apoyos fotográficos, esquemáticos o explicativos prevaleciendo siempre el componente visual.

Así pues, la educación patrimonial se muestra como la mejor vía para la aproximación conceptual en espacios no formales al colectivo sordo, ya que aúna variables fundamentales para la obtención de los mejores resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje con los sujetos que presentan déficits auditivos.

### **III.4.3 Del *potencial patrimonio* al patrimonio como *reflejo identitario*.**

Lejos de nuestra perspectiva queda la concepción de patrimonio como *simple* “legado material” de los hombres, dejando paso a una visión en la que la materia deja de ser predominante en pos del factor humano. No puede haber patrimonio sin vínculo social, individual o cultural. Por ello, los procesos de apropiación y patrimonialización, se configuran como protagonistas desde la educación patrimonial, siendo éstos los impulsores del cambio desde un aprendizaje memorístico, hasta el aprendizaje significativo.

De hecho, parte de la esencia de la educación patrimonial se encuentra instalada en dichos procesos, gracias a los cuales es posible convertir los valores atribuidos a los bienes, en elementos relacionados con la existencia propia, lo que mueve a la *apropiación*, pasando antes por la *identificación* y la *identización*. Ello es lo que convierte el *potencial patrimonio* en patrimonio. Así, esos elementos localizados en los museos, seleccionados culturalmente y *etiquetados* como *patrimonio* pueden ser entendidos e interiorizados como tal por los sujetos discentes desde el momento en que decidan atribuirle valores. De otro modo, es posible no salir del extrañamiento que lleva a la no comprensión y el distanciamiento, lo que, por otro lado, solo logra alejarles de lo que les pertenece culturalmente a cuantos forman parte de la sociedad en la que es creado y mostrado dicho bien.

Para ello es conveniente una intervención educativa, puesto que es gracias a ella como se logra comprender, valorar, respetar y, lo que es más importante, *sensibilizar*-se (ante) el patrimonio. Este último punto es el que permite que los sujetos se *permeabilicen* al patrimonio, que éste entre a formar parte de sí mismos, y su persona -con todo lo que conlleva: vivencias, potencialidades, carencias-, pueda pasar a formar parte del patrimonio compartido.

Fontal (2003) describe la necesidad de propiciar procesos de *patrimonialización*, entendiendo éstos como apropiación y tránsito del potencial patrimonio al patrimonio personal, atravesando la línea de la identificación desde lo personal hasta lo

compartido. Todo patrimonio se cimenta sobre una base identitaria, ya que “la idea de patrimonio viene asociada a procesos de identidad producidos sobre una selección cultural” (Fontal, 2003, p.41), por lo que es necesario realizar un recorrido desde la identidad para lograr *patrimonializar* los bienes.

La identidad es un constructo social e individual, ya que en su gestación participan aspectos compartidos y propios. La influencia de elementos de corte cultural y social determinan la identidad del sujeto en la misma proporción que los aspectos vividos personalmente por el mismo, de manera que el individuo *filtra* todas las influencias que recibe durante su existencia dando lugar a una identidad cambiante, adaptativa y propia, pero con elementos comunes a otros sujetos. Estos espacios compartidos generados en la construcción identitaria, son los que dan lugar a la posibilidad de localizar elementos comunes entre sujetos.

El primer escalón para lograr una apropiación es la localización de aspectos propios en lo *a priori* ajeno. Gómez (2013) diferencia entre **identificación e identización** en este punto:

**Identificación**, según la autora, se define como una “apropiación desde lo identitario. Apropiación entonces, hace alusión a una toma de propiedad, y en ningún caso a una interpretación o subjetivación” (Gómez, 2013, p.98).

En este sentido, la identificación alude a una apropiación no activa, sino *adaptativa*, en el sentido de acomodarse a aquellos valores ya atribuidos al bien, en lugar de generar nuevos significados que propicien la acción.

Así pues, el individuo, en su proceso de enculturación, adquiere este imaginario cultural y su escala de valores, conformando su universo de referencia, y será de la relación con el entorno, dónde el individuo optará por la identificación más adecuada. De este modo, podría decirse que la identificación es un posicionamiento frente al otro, condicionada a éste y cambiante en cuanto a su repertorio. (Gómez, 2013, p.100).

La identificación, en los procesos de patrimonialización, es necesaria, ya que tiene que ver con el *studium* y cuánto éste atribuye al bien. El sujeto decide con qué aspectos se identifica; se posiciona en cuanto al filtro desde el que mirar al objeto. Sin embargo falta ir más allá, puesto que al identificarnos con el objeto, y metafóricamente hablando, lo que el sujeto hace es asir los cabos lanzados por los *punctum*; es necesario por tanto concluir la acción a través del anudamiento con nuestra identidad, nuestras vivencias, nuestra esencia. Es lo que Gómez denomina *identizar*.

**Identización**, “supone una puesta en valor del proceso identitario frente a la identidad como producto. Identización, por lo tanto, hacer referencia a la creación y gestión de experiencias, roles, emociones, actitudes, normas, costumbres, etcétera” (Gómez, 2013, 99). Por ello, tiene que ver con la subjetivación de los objetos, la conexión real con los sujetos y la *anudación* de los cabos. “Hablamos por tanto de significados que conecten a los individuos con su patrimonio, alejándonos de los significados originales, de las verdades y los discursos unívocos” (Gómez, 2013, p.289).

Para la autora, identificación e identización no siempre han de ir de la mano. Sin embargo, y tras revisar su posicionamiento en relación con el de Fontal, entendemos la identización como una fase consecutiva a la de la identificación dentro de los procesos de patrimonialización.

La identización supone, por tanto, el establecimiento activo de los vínculos entre los sujetos y los objetos, concluyendo la apropiación que lleva a la patrimonialización.

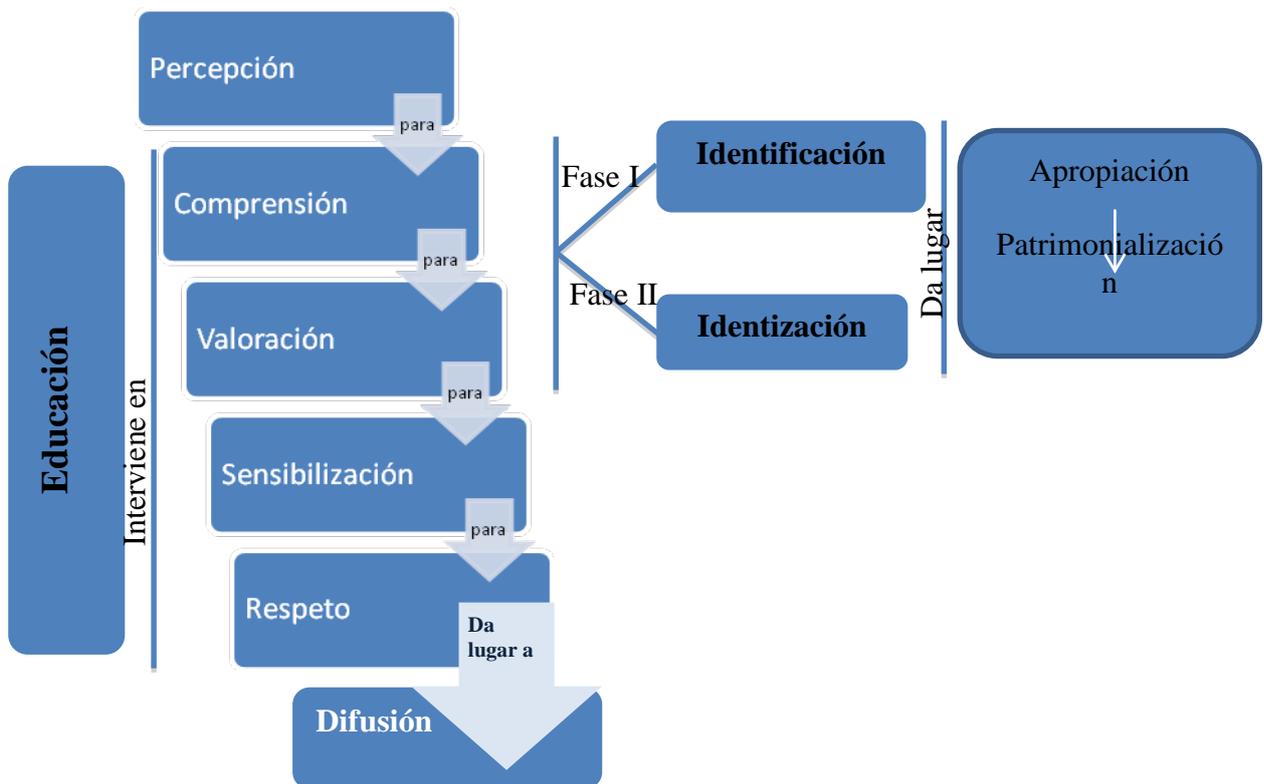


Gráfico 22. Proceso en el que se encierra la patrimonialización.

Este proceso se constituye en una re-interpretación de la arquitectura educativa definida por Fontal (2003), la cual justifica la imprescindible presencia de la educación patrimonial para la conservación del patrimonio. A su diseño, Gómez (2013) aporta los

niveles de identificación e identización que dan un grado más de nitidez en la comprensión del complejo proceso apropiativo generado desde la vinculación entre bienes y personas.

Por nuestra parte, y dando una vuelta más a sus planteamientos, previo a estos procesos nos parece importante recalcar la importancia que los procesos perceptivos tienen durante la construcción de esta arquitectura, puesto que, desde la recogida de los datos visuales -momento en el que contexto, ambiente, entorno e instante, influyen determinadamente-, hasta el procesamiento de los datos recogidos -cuando los factores familiares, educativos, genéticos y culturales desempeñan un papel fundamental-, el sujeto aporta un bagaje experiencial que determina su forma de patrimonializar o ignorar cuanto se ofrece ante él.

Entendemos la patrimonialización como la consecución de la apropiación de los bienes; es decir, como el más alto nivel de comprensión<sup>32</sup> de cuanto un bien, inicialmente considerado como *potencial patrimonio*, puede llegar a alcanzar. La patrimonialización equivaldría a una interiorización, lo que supone pasar a formar parte de la persona, generar un cambio en ella, al tiempo que el objeto sufre un cambio en sí mismo al incorporar nuevas significaciones que expanden su sentido inicial.

Para llegar a esta patrimonialización es preciso seguir diferentes fases que se inician a través de la percepción sensorial, con cuanto éste proceso encierra en sí mismo. Una vez percibido el bien, la educación interviene facilitando la comprensión de cuanto contiene a nivel conceptual, procedimental y actitudinal. Sin este entendimiento es difícil valorar el *potencial patrimonio* en profundidad.

Es una vez comprendido y valorado, atendiendo a la diferente clasificación de valores que se pueden atribuir a los bienes, cuando el sujeto receptor se identifica con el mismo. En este punto es cuando decide desde qué posición recibe los significados. De vuelta a nuestra metáfora encontraríamos a un individuo ante un objeto que lanza diferentes cabos. Es el momento de elegir el que más le conviene atendiendo a su pasado y presente, así como al contexto en el que se realiza esa conexión.

Esta elección *identificativa*, precede a la identización con el bien, es decir, a su atadura con la *sustancia activa* en que se ha convertido el *potencial patrimonio* tras imbuirse de valores. Una vez elegido el cabo y anudado a las cuerdas individuales, se genera una unión que puede ser conservada de por vida o desanudada por los cambios

---

<sup>32</sup> Puesto que no sólo se comprende desde el punto de vista conceptual, sino que entran en juego vínculos, sentimientos, experiencias y relaciones. Esto hace que la comprensión sea profunda, desde la experiencia personal, a través del establecimiento de costuras dialogantes que parten de la reflexión.

identitarios que suponen la adaptación a las diferentes circunstancias vitales. Por lo tanto, las ataduras son consustanciales, cambiantes y potencialmente variables atendiendo a los cambios individuales experimentados por los sujetos. Igualmente, el patrimonio es variable, puesto que son los valores lo que le constituyen como tal, y estos cambian atendiendo a épocas, culturas o ideologías.

La identización, ese nudo atado con más o menos fuerza, hace que el bien inicialmente observado desde una postura lejana, se aproxime hasta el punto de lograr pertenecer al sujeto que ata, que se apropia de él y, por tanto, que le hace pasar a formar parte de su patrimonio: es lo que entendemos por patrimonialización.

La sensibilización sería una consecuencia, puesto que al patrimonializar se carga el bien de nuevos valores propios e individuales, se resignifica desde una perspectiva propia que hace que el sujeto genere nuevos valores para el objeto y mueva por dentro sentimientos. Esta sensibilización transforma al sujeto, quien movido por la identización llevada a cabo, cambia las ideas previas que tenía sobre el bien en significados cargados de emoción y conexiones individuales, lo que permite resituarse ante los bienes y comenzar a entenderlos desde una posición nueva y permeable.

Es tras la apropiación, tras localizar *punctum*, cuando se mueve el aspecto emotivo, al tiempo que es la emoción la que hace que la atención se centre en determinados aspectos en detrimento de otros. La emoción, fundamental para comprender los procesos humanos, genera el respeto hacia el patrimonio<sup>33</sup>, un respeto que engendra cuidado y afán protector que da lugar a un interés por depositar en otra persona la experiencia vivida, continuarla y, por tanto, legarla.

En todo este proceso, la compleja configuración identitaria de los sujetos sordos, nuevamente infiere influencias derivadas de las dificultades ocasionadas por sus carencias sensoriales, lo que determina la apropiada intervención desde la educación patrimonial, puesto que el trabajo desarrollado desde su foco favorece la construcción consciente de una identidad propia, inserta en su microcultura sorda (Fernández Viader, 2004), pero arropada por la cultura oyente.

La dialéctica a la que da lugar la patrimonialización, desde la identidad individual hacia la construida culturalmente, desencadena nuevamente un pensamiento reflexivo y crítico, enriquecido desde los aportes del arte como herramienta, dando lugar a beneficios para el trabajo con el colectivo sordo, ya no sólo atendiendo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino desde la propia construcción de la identidad.

---

<sup>33</sup> Ahora sí hablamos de patrimonio, puesto que ya se ha producido la apropiación que da lugar al establecimiento de vínculos entre el bien y la persona.

### **III.3.4 El concepto de *interpatrimonios*: intercambio cultural como resumen de la inclusión social en el patrimonio. La configuración de espacios comunes entre culturas.**

Otro de los aspectos que debe ser tenido en cuenta desde la educación patrimonial es la incidencia que tiene en la reconfiguración, ya no sólo identitaria, sino cultural. La puesta en escena del acto educativo utilizando para ello el patrimonio como medio y fin, da lugar a espacios imaginarios generados a partir de la puesta en común de los vínculos que pueden establecerse.

En este sentido, entendemos que:

(...) el concepto de patrimonio se refiere a la relación existente entre bienes y personas. Esta relación no es unidireccional ni única, sino que puede expandirse y enriquecerse en varios sentidos. Así, las personas pueden establecer vínculos con los bienes, entre sí a partir de diferentes bienes o en otro sentido: entablar vínculos con los bienes a través de las personas. Este galimatías tiene una fácil explicación: el trabajo a través de la educación patrimonial parte de vínculos sentimentales, es decir, de lo subjetivo y particular hacia lo compartido, de forma que la subjetividad individual puede sumarse a otras diferentes, aumentando el poder de asimilación y sensibilización hacia los objetos, a través de la creación de espacios de diálogo y aprendizaje de carácter sumamente enriquecedor. (Pérez, 2013, p.59).

Estas palabras conectan y enriquecen cuanto venimos hablando en el apartado III.3.2, puesto que la generación de vínculos, identificación e identización, puede darse en varias direcciones. El patrimonio, atendido desde la educación en un contexto grupal, desencadena la generación de relaciones interpersonales, inter-experienciales, y, en definitiva, *interpatrimoniales*, puesto que ya la propia idea alude a patrimonio compartido entre colectivos culturales. Éste término alude, por tanto, a una de las tantas consecuencias al que el trabajo educativo patrimonial da lugar:

Los espacios interpatrimoniales son generosos lugares donde aprender y ser aprendido, donde mostrarse y mostrar elementos que son propios a cada uno de los participantes, para que el resto pueda beber de su experiencia y aportar la suya propia. De este modo, se van construyendo activamente nuevos significados que quedarán reflejados en un cambio de pensamiento derivando en un cambio actitudinal hacia el patrimonio en su conjunto, a través de la sensibilización. (Pérez, en Fontal 2013, p.60).

Así, al generar espacios compartidos en que las experiencias mueven la puesta en común para la adquisición de conocimientos, se gestan conexiones, a modo de red, entre los diferentes agentes que se activan y participan de la educación patrimonial: Bienes, personas, vínculos, vivencias, sentimientos, espacios, lugares, pasado y presente.

Estas conexiones surgen del diálogo, el cual caracteriza a los espacios *interpatrimoniales*:

Si algo caracteriza estos espacios interpatrimoniales es el diálogo; sensaciones y sentimientos compartidos y traducidos en palabras que vehiculan un recorrido hacia encuentros y desencuentros de sensibilidades que consiguen conectarse, a pesar de la distancia que une las diferentes edades, culturas, localidades o ámbitos de trabajo. Y es que realmente esa aparente distancia no es tal, puesto que los objetos surgen de necesidades propias al ser humano que van más allá de todas estas aparentes barreras. Estos espacios que surgen de la unión entre distintas individualidades dan lugar a nuevas identidades colectivas, en las que cada individuo, con su bagaje cultural, tiene algo que aportar para construir un nuevo patrimonio, el patrimonio de todos. (Pérez, 2013, p.59).

Se trata de un espacio para sumar en el que se gestan identidades colectivas a través del patrimonio compartido, de los vínculos entre los agentes. Se invierten, por tanto, los términos descritos en los procesos de patrimonialización, puesto que, en este caso, es desde los vínculos detectados, desde donde se construye la identidad, y no a la inversa, por lo que las fases cambian y el proceso se invierte.

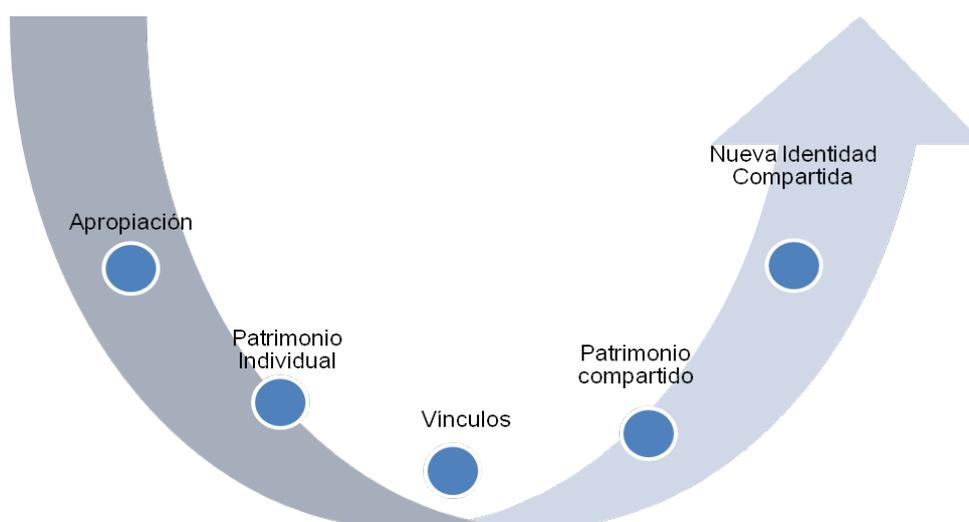


Gráfico 23. Proceso generado desde los interpatrimonios.

Por otro lado, algo que nos resulta especialmente destacable en alusión al objeto de nuestro estudio es el cambio de roles que suponen estos procesos para los participantes:

En este nuevo e imaginado lugar el acento se pone en los sujetos que aprenden, quienes, además, ejercen de docentes desde el momento en el que la materia se centra en su cultura, su historia o sus vivencias. Es la primera persona quien guía la experiencia: del yo se irá progresivamente pasando al nosotros, aportando elementos que se suman a las vivencias del que lo escucha. (Pérez, 2013, p.59).

Así, de discentes pasivos que sólo reciben información, los sujetos se transforman en imprescindibles elementos activos de cuya experiencia surgen los contenidos y aprendizajes. Esto supone un cambio de posicionamiento, puesto que ahora es el *público* el que sabe, y el *educador* quien ha de digerir cuanto se ponga en común para reelaborar y exponer conclusiones o reorientar la visita en el museo, localizando más elementos comunes entre lo que sucede y lo que contiene la propia institución. Falcón y Torregrosa (2011) en este sentido apuntan:

Sin duda las experiencias patrimoniales se viven como relaciones instintivas, como juegos litúrgicos y ponen de relieve las historias de las personas fuera de lo proyectado. Lo sistematizado, como linealidad dogmática que controla las relaciones impide una circulación viva, olvida la importancia de las curvas de los sentimientos, la exploración instintiva, la aventura participativa, la actualización de lo que somos resonando juntos fuera de toda obligación. (Torregrosa y Falcón, 2013, p.126).

Es esa *falta de control* que supone el no tener certeza de qué va a ocurrir durante las acciones motivadas desde la educación patrimonial lo que alerta los sentidos del educador, le hace mantenerse atento y activo en todo momento, recogiendo las experiencias, asimilándolas y devolviéndolas de forma que todos los participantes contribuyan a la elaboración de nuevos significados.

El carácter no dirigido, no dogmático, libre y participativo, actúa atrayendo y conservando la atención de los invitados a participar en esta construcción, de modo que la libertad genera inercias hacia la comodidad que deriva en una participación activa y consciente.

De este modo, se refleja la propia idea de inclusión que contiene la educación patrimonial puesto que el acento se pone en los sujetos, independientemente de la activación de sus capacidades, carencias o potencialidades. Es cada sujeto

participante quien toma la palabra desde sus vivencias y comparte sus vínculos, postura que, como ya hemos mostrado, es en sí misma inclusiva, ya que invita a participar como individuos con experiencias previas, sin importar las capacidades desarrolladas o las carencias que presenten.

Se trata, bajo nuestro criterio, de eludir la *aculturación*<sup>34</sup>, de componente pasivo, la cual es propiciada por museos cuyo discurso es unidireccional, favoreciendo un tipo de culturación activa, que dé un paso más a la *inculturación*<sup>35</sup>, la cual presenta matices de identificación, faltando el anudamiento con los elementos culturales propuestos desde el museo. Así, los espacios interpatrimoniales dejarían paso a lo que denominamos ***interculturación patrimonial***, la cual lejos de imponer una cultura sobre otra, o fomentar la integración de elementos culturales en culturas ajenas, permite el diálogo entre culturas y patrimonios de igual a igual, sin prevalencias ni imposiciones, tratando de dar lugar a transferencias culturales a partir del establecimiento de vínculos entre patrimonios y culturas, a través de estos diálogos interpatrimoniales.

Esta *interculturación patrimonial* es, por tanto, el proceso más conveniente para el trabajo con el colectivo sordo, cuyos miembros se definen dentro de una cultura propia, al margen de la cultura oyente e impermeable en ocasiones.

En este sentido, De la Paz y Salamanca Salucci (2009) indican:

La Comunidad Sorda, como grupo social, también tiene su propia cultura, la cual no es estática y tiene representaciones colectivas que deben materializarse para conocerlas. Esto se produce a través de los Elementos Culturales. (De la Paz y Salamanca Salucci, 2009,p.4).

Estos elementos se encabezan, según los autores, por la lengua de signos, la cual regula una forma propia de comunicación entre los miembros de la cultura.

El estudio realizado por los autores entre los años 2006 y 2007 en Chile, les lleva a concluir la existencia de una cultura sorda basada en las relaciones interpersonales propiciadas gracias a las asociaciones, lugares “donde sociabilizan, realizan deportes e intercambian ideas” (Ibíd., p.19).

Por otro lado, estos autores afirman la existencia de valores sociales y culturales propios, derivados de la *oscura educación* recibida décadas atrás, en la que llega a prohibírseles la utilización de los signos para su comunicación:

---

<sup>34</sup> Definida por la RAE como “Recepción o asimilación de elementos culturales de un grupo humano por parte de otro”.

<sup>35</sup> Definida por la RAE como “proceso de integración de un individuo o de un grupo, en la cultura y en la sociedad con las que entra en contacto”.

Dentro de sus valores se pueden rescatar la identidad, ayuda mutua, decisión grupal, reciprocidad, informalidad, el contacto físico, la unidad de grupo, la endogamia, el tener un hijo Sordo, su familia Sorda mundial, su percepción y lenguaje visual. Otro valor importante lo constituye la comunicación, ésta debe ser clara y sin barreras, donde el mirarse a los ojos es fundamental. (Ibíd., p.19).

Por lo tanto el trabajo desde el grupo y para el grupo resulta esencial si se pretende respetar la identidad cultural sorda.

Oviedo (2007), ampliando los datos revelados hasta ahora apunta:

Una de las características de los colectivos de los sordos es su fuerte dependencia y relación con su entorno geográfico y cultural, (...) En tal sentido, cabría entonces de la existencia de tantas culturas sordas como regiones geográficas donde han surgido colectivos sordos. (Oviedo, 2007, p.13).

Así pues, es necesaria una contextualización del grupo sordo dentro del marco en el que se desarrolla. Por lo tanto el trabajo para con ellos ha de remarcar aspectos propios vinculados a su espacio concreto y relacionado con el grupo.

La inculturación fomentada desde la cultura oyente hacia la sorda, sin contar con el propio colectivo, a quien, en muchas ocasiones, no se le da voz, lleva a hablar de *colonialismo* (Oviedo, 2006), término que denota un discurso dictatorial, unidireccional e impositivo, del cual huye la *interculturación patrimonial*.

Se trata, por tanto, de fomentar el diálogo entre la “cultura sorda” y la “oyente” a través del reconocimiento cultural en el patrimonio compartido, dando lugar a la generación de nuevos patrimonios -desde la individualidad del sujeto que experimenta, que tiene el potencial de generar nuevos patrimonios y se encuentra más allá de la propia idea de cultura-, y la construcción de identidades desde las que comenzar una nueva relación entre ambas culturas, entre sujetos que cohabitan y comparten espacios aunque, en ocasiones, no les interesa conocer sobre la existencia del otro.

Es por tanto el trabajo desde la educación patrimonial, gracias al arte, y a través del fomento de la generación de espacios interpatrimoniales que muevan a la interculturación patrimonial, el modo en el que más beneficios extraeremos para el trabajo con el colectivo sordo y para la cultura oyente.

El intercambio cultural, la interculturación patrimonial, sólo puede enriquecer a los sujetos, favorecer la comprensión mutua, la empatía, generando un nuevo proceso encaminado a comprender al otro, identificar e identificar en caso de localizar vínculos

con sus elementos culturales, valorar, sensibilizar, respetar y dar a conocer los aspectos de la cultura que, antes, resultaba ajena.

Los procesos de patrimonialización desde la educación generan nuevos procesos, dando lugar a cadenas en las cuales los eslabones van ensartándose a raíz de comprender otras formas de entender, vivir, experimentar y compartir el mundo.

#### **III.4.5 Estándares educativos, claves del modelo planteado**

Siguiendo la argumentación de lo expuesto hasta ahora, se nos desgranar una serie de ingredientes que forman parte de cuanto venimos hablando: educación, emoción, apropiación, identificación, patrimonio, contenidos, cognición, actitudes, procesos, museos, arte, cultura... todos ellos han de ser entendidos desde una óptica educativa, utilizando el filtro que nos aporta la *Educación Patrimonial*, entendida ésta como una manera de entender la educación, un posicionamiento integrador en sí mismo por las características propias que definen su mirada hacia la educación y hacia los agentes implicados en la misma.

Hablar de relaciones, procesos y dinámicas es hablar de educación. Por lo tanto, comprender el patrimonio en estos términos permite situar la acción educativa como algo no solo necesario sino absolutamente imprescindible, desde el momento en que la educación patrimonial opera con este tipo de procesos. (Fontal y Vallés, 2013, p.151).

Atendiendo a la mirada educativa que defendemos, podemos hablar de procesos, dimensiones y contenidos, puesto que todos ellos componen un engranaje en el cual cada una de las piezas ha de estar engrasada -nos referimos a la necesaria investigación, toma de conciencia y trabajo rigurosos- para el correcto funcionamiento del mecanismo educativo.

En la tabla 8 podemos ver la ordenación de todos los componentes citados y su desglose en otros elementos incluidos en los mismos, los cuales, analizados desde una perspectiva educativa, y trabajados en su conjunto, muestran el filtro que la educación patrimonial es capaz de aportar.

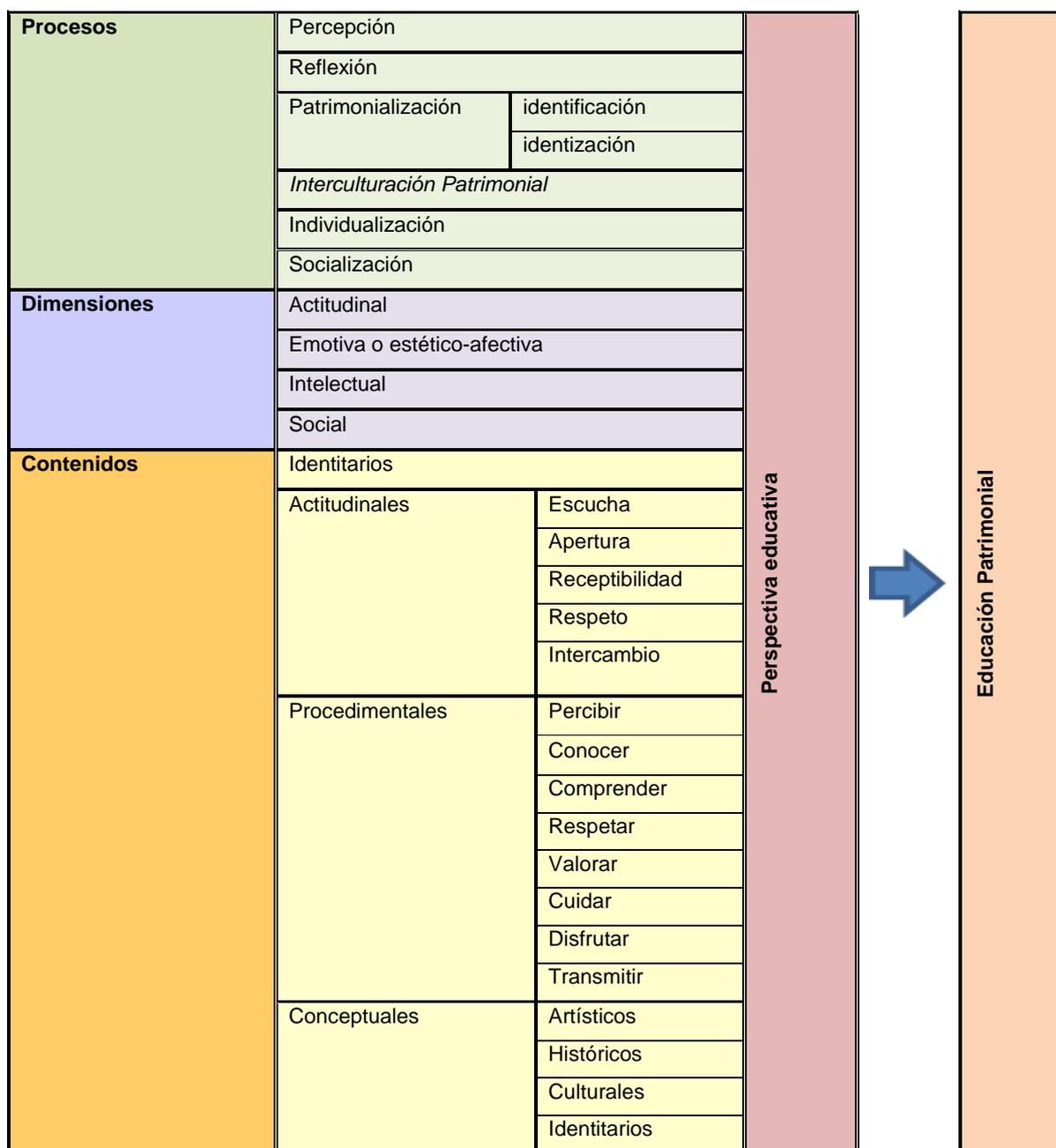


Tabla 8. Elementos que integran el trabajo patrimonial desde una perspectiva educativa.

### 1. **Procesos**

Si hablamos de Procesos, entendidos estos como un conjunto de fases desarrolladas bien de modo consecutivo, bien en paralelo, solapadas o yuxtapuestas, y teniendo presente el trabajo educativo que puede desarrollarse en los museos de arte, con el colectivo sordo, podemos hablar de los siguientes procesos:

- **Percepción:** Es el origen de cuanto ocurre en el museo. Permite la relación entre el mundo interior personal de cada sujeto, con el exterior sensorial a

través de los sentidos. Se compone de varias fases como hemos podido analizar en el capítulo II, compuestas de:

- Recepción de la información.
- Transformación de la información en códigos comprensibles para nuestros mecanismos cerebrales.
- Asociación/ clasificación de perceptos a través de los conceptos ya asumidos.
- Generación de ideas gracias al encadenamiento de átomos de pensamiento.
- Implicación de la emoción.
- Conducta o respuesta a los estímulos recibidos.

Destacamos en este proceso, descrito ya en el capítulo II, especialmente la quinta fase, la emoción.

Este punto es fundamental en todo proceso de enseñanza- aprendizaje, puesto que, como hemos podido apuntar en estas páginas:

Las emociones (...) son la base más importante sobre la que se sustentan todos los procesos de aprendizaje y memoria. (...) las emociones sirven, entre otras muchas funciones, y de forma destacada, para almacenar y evocar memorias de una manera más efectiva. (Mora, 2013, p.66).

El trabajo generado desde la educación patrimonial, partiendo desde los vínculos generados entre bienes y personas, se gesta desde el sentimiento individual, por lo que es desde la emoción desde donde se inicia la conexión con los contenidos a transmitir.

#### - **Reflexión.**

La reflexión, entendida como proceso en el que intervienen aspectos internos al sujeto que piensa, se gesta gracias a la experimentación, al conocimiento de diferentes aspectos y la propiciación de conexiones neurales que muevan el pensamiento y vinculen experiencias pasadas.

La educación patrimonial, tal y como apuntan en el proyecto *Sens du patrimoine* la Fundación Roi Baudouin, “suscita una interrogación y fomenta la curiosidad” al tiempo que “desarrolla métodos comparativos y espíritu crítico” (La Revue 97-9, en Calbó, Juanola y Vallés, 2011, p.27), por lo que propicia el pensamiento reflexivo, mueve al replanteamiento personal, a una visión crítica de cuanto se transmite, así como a la experimentación de otras formas de entender el mundo, lo que da lugar a mentes más abiertas y maduras, por tanto, más reflexivas.

- **Patrimonialización.**

Proceso a través del cual un potencial patrimonio se convierte en patrimonio gracias a la apropiación que incluye dos fases, identificación e identización.

Es la base de la educación patrimonial. A través de este proceso se logran resultados óptimos para el proceso educativo.

- **Interculturación Patrimonial.**

Forma de trabajo desde la educación patrimonial que fomenta la comunicación y transferencia entre culturas y patrimonios culturales dando lugar a diálogos enriquecedores y constructivos que fomentan la comprensión y respeto entre sujetos.

Es un proceso derivado de la patrimonialización y que da lugar a la construcción de identidades compartidas.

- **Individualización.**

Puesto que se propicia un trabajo desde el yo para auto pensarse y avanzar hacia el grupo. La individualización es lo que hace de la educación patrimonial un enfoque inclusivo en sí mismo al potenciar en un primer término esta individualidad. Ello conlleva una elaboración de estrategias orientadas a cada sujeto, no estandarizadas sino empáticas.

- **Socialización.**

Puesto que desde la individualidad se avanza hacia la socialización a través de mecanismos que fomentan la comprensión del otro y el respeto de su cultura y formas de relacionarse con el mundo.

## **2. Dimensiones.**

La educación patrimonial atiende a diferentes dimensiones educativas, las cuales, en su conjunto, aluden al ser humano como ser complejo y multidimensional. Así pues se trabajan tanto la dimensión actitudinal, como la emotiva, intelectual o social.

- **Dimensión actitudinal.**

Se promueven actitudes de respeto, cuidado, conservación y transmisión de los bienes patrimoniales a través de los procesos educativos centrados en la patrimonialización.

(...) las actitudes, valores y normas, han de conllevar, desde nuestra perspectiva, la construcción por parte de los alumnos de su propia autonomía moral, así como el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural e individual y a la negociación democrática e, igualmente, la defensa de la

diversidad cultural, la biodiversidad y de un medioambiente saludable. Todo ello implica el desarrollo de capacidades cognitivas, como la del pensamiento crítico, la autonomía intelectual, la empatía, la cooperación, la solidaridad, formando un pensamiento regido por criterios de justicia, dignidad personal y autorregulación. Así, partiendo de elementos patrimoniales, puede potenciarse el conocimiento y la interpretación de los referentes identitarios y simbólicos de la sociedad en la que se desenvuelve el alumnado, al tiempo que se desarrollan criterios de tolerancia y respeto hacia otras formas de vida pretéritas o actuales, básicamente a través de la empatía cultural, valorando la interculturalidad como condición imprescindible para un mundo mejor. (Estepa, Domínguez y Cuenca, 1998, en Cuenca, Estepa y Martín, 2011, p.47).

De este modo, las actitudes vienen dadas tras un trabajo centrado en el fomento de la reflexión, la empatía y el crecimiento individual, derivando en actitudes de respeto y tolerancia, fundamentales para el colectivo sordo y el resto de educandos.

- **Dimensión Emotiva o estético-afectiva.**

Atiende muy especialmente a los vínculos sentimentales generados tras la atribución de valores a los bienes, dando lugar al establecimiento de conexiones entre éstos y las personas, entre personas o entre sentimientos.

El grupo GREAS de la universidad René Descartes V de París, perteneciente a la Universidad de la Sorbonne, tiene abierta una línea investigativa en la cual el denominado *trayecto afectivo* o *ecoproyecto* encaminado a vincular teoría y creación ligadas a un conocimiento afectivo. Esta línea se relaciona con la tesis doctoral de Falcón (2010) quien trabaja el concepto de *(ae)fectos* de los movimientos creadores:

Sería así, que impulsar toda realidad social, gestionarla desde tales potencias afectivas, no sería poner en funcionamiento una maquinaria, sino nutrir un organismo viviente, inteligentemente sensible. Por lo tanto, la visión afectiva de la sociedad en movimiento, implica una estética vital, una belleza de las relaciones cotidianas de las personas. (Falcón, 2010, p.45).

En este sentido, la dimensión emotiva toma un papel fundamental, ya que gracias a ella que se logra una liberación de las personas para una construcción social plena y libre:

(...) libre fluir de las potencialidades sensibles de las personas. En este sentido podemos ver, que se torna necesario desobstruir todas aquellas capilaridades para que faciliten el natural brotar de estas potencias

sensibles que dan vida a la multiplicidad de pliegues sociales o grupos societales. Permitiendo de este modo su rica ebullición, la hermosa efervescencia de las relaciones cotidianas que bien podemos como socialidad ordinaria. Es así, como animar esta situación esencialmente desde lo formativo, propiciaría el advenimiento de una humanidad, una y múltiple; aquella que desde lo más profundo lograría reinventarse, ya que alcanzaría autogestarse inteligente y sensiblemente dentro del espacio de perduración geosocial que habita. (Falcón, 2011, Pp.32-33).

- **Dimensión intelectual.**

Como parte de un proceso de enseñanza-aprendizaje la educación patrimonial pretende implementar los conocimientos, lo que da lugar al desarrollo intelectual del sujeto a través del aporte de nuevas miradas y datos. El cómo se lleva a cabo es lo que marca la diferencia respecto a otros enfoques educativos.

El patrimonio cultural puede ser un recurso de gran potencialidad para favorecer la formación democrática del alumnado, ya que ofrece un campo de análisis que facilita la comprensión del pasado, la historicidad del presente y permite pensar en el futuro en función de unos criterios. (...) el patrimonio cultural puede ser uno de los muchos recursos que existen y que pueden favorecer el desarrollo de las capacidades necesarias para aprender a formularse preguntas, informarse y contrastar planteamientos, explicar las causas y las consecuencias, buscar las justificaciones y las intencionalidades, interpretar y posicionarse a nivel individual, y ser capaz de tomar decisiones para intervenir de manera activa, responsable, crítica y justa en la construcción de un futuro mejor. (González, 2011, p.59).

Por lo tanto aporta el desarrollo de miradas para comprender el pasado, el presente y enfrentarse al futuro desde una posición reflexiva, e interior.

- **Dimensión social.**

Puesto que el trabajo se desarrolla desde la esfera individual hacia la compartida, la dimensión social adquiere igualmente un papel destacado. El fomento del diálogo entre culturas y patrimonios da lugar al establecimiento de relaciones sociales fundamentales para el desarrollo personal de los sujetos que aprenden. “En esta atmosfera, las interacciones entre las personas dan vida a la existencia de un pensamiento recíproco o colectivo que hace posible la experiencia de aprendizaje” (Torregrosa y Falcón, 2013, 126).

Desde esta dimensión social se subraya la multiplicidad de voces que supone la diferencia (Fried, 2000), hecho que ahonda en el desarrollo de habilidades sociales y construcción individual en lo social.

### **3. Contenidos.**

La educación patrimonial fundamenta su tarea en torno a cuatro ejes de contenidos: identitarios, actitudinales, procedimentales y conceptuales.

#### **a) Contenidos identitarios.**

La identidad es trabajada continuamente no sólo como parte de los procesos de apropiación y patrimonialización, sino como contenido en sí mismo. El patrimonio, como elemento configurado en relación a procesos de identidad producidos sobre una selección cultural, intrínsecamente habla de identidades. La toma de conciencia en este punto hace que se desarrolle una forma de trabajo desde la identidad propia, incidiendo en la elaboración de la misma así como en la reflexión sobre las identidades colectivas de dan valor al patrimonio.

#### **b) Contenidos Actitudinales.**

Puesto que la forma de trabajo desencadena el establecimiento de vínculos entre los agentes implicados en la educación, se da lugar al despliegue de actitudes fundamentales que se desarrollan y utilizan en la vida diaria. Así, la escucha ayuda para interiorizar cuanto se está experimentando. Entendemos aquí escucha no en sentido literal, sino como forma de recibir datos, como receptibilidad ante quien tiene algo que aportar.

Esta escucha se realiza desde un estado receptivo, abierto, cualidad necesaria para alcanzar el respeto por cuanto no se conoce y, puede, llegue a compartirse o no. Por lo tanto la apertura es otra actitud en la que se incide en el trabajo desde la educación patrimonial.

El respeto, se constituye en elemento fundamental, al que se llega tras la comprensión y valoración de cuanto se transmite.

Igualmente el intercambio, la generosidad de pensamiento a la que da lugar el diálogo ecuánime, de igual a igual que fomenta la transferencia intercultural, enriquece a cuantos participan del acto educativo.

Estas actitudes trabajadas a través de la educación patrimonial sirven a los discentes no sólo para su intervención educativa, sino en su cotidianidad, donde trasladan la riqueza adquirida a partir de su participación activa en el proceso.

**c) Contenidos Procedimentales.**

Percibir, conocer, comprender, respetar, valorar, cuidar, disfrutar y transmitir. Verbos que forman parte de la secuencia significativa de la patrimonialización, y cuya insistencia es totalmente necesaria para la consecución de los objetivos educativos prefijados: la adquisición significativa y la apropiación del potencial patrimonio para su transformación en patrimonio. Para ello, es necesaria una estructuración en la que la argumentación y reflexión se configuren como estrategias fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido por el educador.

Cuenca, Estepa y Cáceres, reflexionan al respecto, exponiendo:

Es evidente la potencialidad que presenta el patrimonio para el trabajo de contenidos de carácter procedimental, en función a procesos de análisis e interpretación que permiten describir y explicar el funcionamiento y su organización de las sociedades. (Cuenca, Estepa y Martín, 2011, p.47).

Esta potencialidad descrita por los autores, se concreta en una clasificación en la que describen tres tipos de contenidos procedimentales:

(...) los aplicados en el planteamiento de problemas e interrogantes sobre el mundo sicionatural, los que se refieren a la obtención y tratamiento de la información y los relacionados con el uso de la información para obtener conclusiones, expresarlas y comunicarlas. (Ibíd., p.47).

Tal clasificación refiere a tres fases localizadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se corresponderían con la estructuración de la que hablamos: planteamiento de un problema, obtención de información y tratamiento de la misma, concluyendo con una respuesta. Dichas fases precisan de una constante reflexión y argumentación, precisas para alcanzar una apropiación significativa, una patrimonialización de los bienes, lo que constituye el fin último de la tarea educativa con el patrimonio.

**d) Contenidos Conceptuales.**

Diferenciamos entre históricos, artísticos, culturales e identitarios, puesto que en los museos de arte, contexto en el que centramos nuestra investigación, son los ejes a través de los cuales giran las visitas. Los contenidos museísticos hablan de historia, cultura, identidad y arte:

- Historia ya que nos remontan a tiempos pasados, con motivaciones e impulsos propios.

- Cultura, puesto que surgen de intereses compartidos por una sociedad, reflejada en los objetos seleccionados y escogidos por otra cultura atendiendo a criterios propios.
- Identidad, ya que no sólo muestra la identidad individual y compartida del artista, sino que punza nuestra propia identidad, la re-construye y mueve a su reflexión.
- Arte, como resumen de todo. Como reflejo de una historia pasada, presente y futura, como crisol identitario y cultural, como proceso de creación.

La educación patrimonial, por tanto, aporta un enfoque completo, complejo y profundo, idóneo para intervenir en los distintos procesos que, en definitiva, intervienen en la configuración personal de los sujetos que aprenden. Especialmente en el trabajo con el colectivo sordo, identificándolo como cultura propia, la cual merece una especial atención no prestada históricamente debido a la complejidad y singularidad de las circunstancias que intervienen en su configuración.

Cada elemento abordado desde la educación patrimonial incide en aspectos que precisan de atención en el trabajo que se lleva a cabo con los sordos: procesos, dimensiones, procedimientos. Los beneficios que el trabajo patrimonial desde la educación aporta, son múltiples, variados y necesarios para una normalización del sordo y su cultura en nuestra sociedad.

El trabajo desde esta perspectiva favorece no solo la comprensión y reflexión de los contenidos por parte de los sordos, sino su participación en los museos, su implicación con los mismos, así como con la sociedad que engloba a la propia institución.

La educación entendida desde la sensibilización, la igualdad y la identidad, se configura, por tanto, en elemento clave para la inserción social y participativa del colectivo sordo de modo activo, consciente y reflexivo.



## **CAPÍTULO IV**

### **Estado actual de la investigación en el campo de la educación museal con sordos en España.**



## Capítulo IV.

### Estado actual de la investigación en el campo de la educación museal con sordos en España.

Los avances que vienen desarrollándose en el campo de la educación museal y artística, así como los cambios vertiginosos a los que asistimos, han hecho que en los últimos años proliferen gran número de estudios encaminados a completar un amplio espectro de visiones respecto a capacidades diferentes, educación artística, educación patrimonial y educación en espacios no formales, concretamente en museos.

El conocimiento del estado actual de la cuestión que nos ocupa, la situación en el campo de la educación artística y patrimonial en contextos museales con colectivos que requieren una atención específica, precisa de una tarea de búsqueda en profundidad a través de varios medios:

- Teseo: Base de datos perteneciente al Ministerio de Educación en la cual constan todas las tesis doctorales defendidas en territorio español desde 1976 hasta la actualidad. Permite la realización de búsquedas sistemáticas por campos así como la consulta de los resúmenes de aquellas tesis que se seleccionen. La utilización de esta herramienta nos permite conocer el estado académico de la cuestión, permitiéndonos detectar los posibles vacíos existentes, así como los campos más estudiados dentro de nuestro área de interés.

- Conocimiento y descripción de grupos de trabajo

- Conocimiento de Tesis Doctorales en marcha

- Inmersión en la base de datos de la Confederación Nacional de Sordos de España, y específicamente en el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (CNLSE). Aporta una amplia visión del panorama actual relativo a las investigaciones y grupos de trabajo más destacados del panorama nacional e internacional dentro del campo de la Lengua de Signos, así como en relación con diferentes aspectos investigativos relativos a la sordera.

A través de una búsqueda sistemática, y valiéndonos para ello de entradas comunes a todos los buscadores, analizamos el estado de la cuestión, intuyendo la posibilidad de

encontrar cierta dificultad en la localización de investigaciones y grupos que trabajen la confluencia de los diferentes ámbitos desarrollados en la presente tesis doctoral: museos, capacidades diferentes, educación patrimonial y educación artística. Así pues, el cruce de la información que los distintos buscadores ofrece, junto con la información que las vías alternativas que congresos, seminarios y cursos ofrecen, nos permite localizar profesionales dedicados al estudio de ramas vinculadas a las áreas en las que se circunscribe nuestro trabajo.

Por otro lado, nuestra participación en los circuitos congresísticos, nos ha permitido contactar con líneas de trabajo incipientes, aún no registradas y por tanto, difícilmente localizables de modo distinto al contacto directo con sus impulsores.

#### IV.1 Tesis Doctorales

La herramienta más adecuada para la localización y conocimiento de Tesis Doctorales defendidas se encuentra en la base de datos Teseo. A través de su consulta, y tras realizar una amplia búsqueda, logramos dotarnos de datos que permiten conocer trabajos fundamentales para nuestro estudio, así como muchos otros cuyas líneas de investigación cuentan con elementos comunes a nuestro trabajo, lo que les hace tener presencia en este capítulo.

Para realizar la recogida de datos sistematizamos las búsquedas a través del desarrollo y cumplimentación de la siguiente ficha, en la cual constan los siguientes elementos:

- Entrada en Teseo*: Ítems introducidos en el buscador para localizar la información recogida en la ficha de datos. La amplitud del campo semántico utilizado resulta fundamental para acotar las entradas.
- Título*: Nombre de la investigación con la cual tenemos elementos en común.
- Autor*: Doctor/a que defiende la investigación.
- Universidad*: Centro académico en el que se inscribe la Tesis Doctoral.
- Año*: Año de defensa de la Tesis Doctoral. Este dato permite conocer la evolución e incidencia de las temáticas en el ámbito investigativo, pudiendo ver cómo determinados temas se encuentran en boga o hace años que no se publican investigaciones al respecto.
- Director/es*: Directores de la Tesis Doctoral. Permite conocer las líneas seguidas por los investigadores, ya que cada investigación tiene, en cierta medida, el poso que los directores dejan en ellas.

-*Resumen*: Resumen de la investigación que consta en la base de datos TESEO. Esta información resulta fundamental para profundizar en la lectura de las investigaciones y conocer los vínculos con nuestra investigación.

<b>Consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales</b>	
Entrada en Teseo	
Título	
Autor	
Universidad	
Año	
Director/a	
Resumen:	

Tabla 9: Datos recogidos en las bases de datos

A través de la presente tabla, podemos conocer tanto los datos introducidos en la base de datos como los resultados obtenidos, de este modo, y una vez localizadas las tesis doctorales defendidas dentro del campo que nos ocupa, estableceremos un contexto de actuación en el que se inserta nuestro trabajo.

Para ello, introducimos en el buscador de Teseo diferentes combinaciones de ítems, utilizando la posibilidad de *búsqueda avanzada*, localizar las entradas en “título y resumen<sup>36</sup>”, tratando de localizar aquellos trabajos que compartan contenidos y/o puedan servirnos como referencia para nuestra investigación.

Al tratarse de un tema que comprende diferentes ámbitos de estudio, realizamos búsquedas en las que combinamos diferentes entradas tratando con ello facilitar la localización de investigaciones relacionadas con los campos que abarcamos en la presente investigación. Así, la tabla 10 muestra los datos introducidos en el buscador, y los datos obtenidos con la búsqueda.

<b>Campos introducidos</b>	<b>Resultados localizados</b>
Educación museo sordo	0
Educación museo sordera	0
Museos educación discapacidad	0
Museos sordera	0
Museos discapacidad	0
Arte discapacidad	0
Educación artística sordos	0
Educación artística discapacidad	0
Pensamiento sordera	0
Educación sordo	0

<sup>36</sup> Teseo permite realizar búsquedas en autor, título, título y resumen, así como la utilización de tesaurus.

Educación sordera	0
Educación museos	0
Educación museístico	0
Educación museal	0
Sordera	85
Discapacidad auditiva	21
Educación artística	46
Percepción arte	10
Patrimonio arte	8
Educación patrimonial	32
Educación patrimonial, museo	6
Educación patrimonial discapacidad	0

Tabla 10. Búsquedas realizadas y resultados obtenidos cuantitativamente.

Como podemos apreciar, las Tesis Doctorales realizadas que vinculen los campos de educación artística, museos y sordera son inexistentes. Subrayamos nuevamente el hecho de que las búsquedas realizadas no se han centrado únicamente en una entrada, sino que se ha ampliado el campo semántico, por ejemplo, relacionado con el déficit auditivo, incluyendo tanto sordera, como sordo, discapacidad auditiva, audición, etc., en un intento por localizar relaciones con los campos a los que se vincula nuestra investigación.

En cuanto a las ochenta y cinco tesis relacionadas con la **sordera**, llama la atención el hecho de que la gran mayoría de ellas sean relativas a campos tales como la epidemiología, psicología, etiología, rehabilitación, implantación coclear, etc.

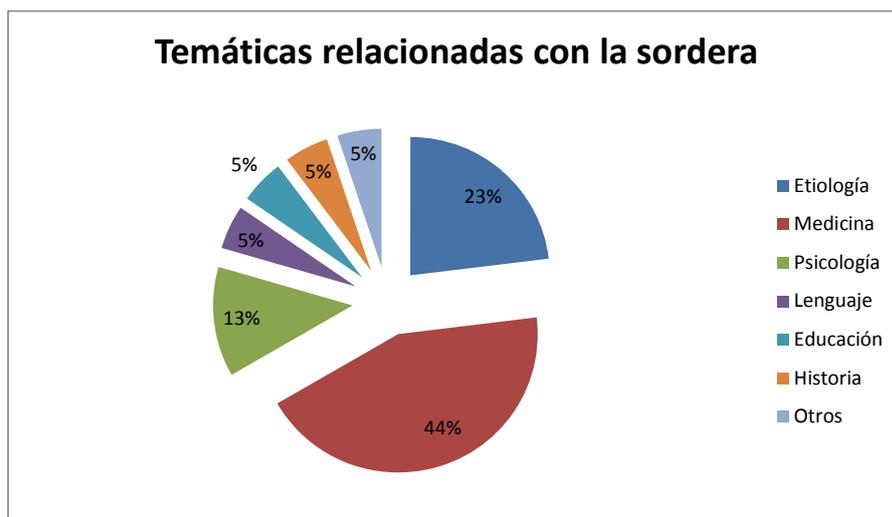


Gráfico 24. Distribución de las temáticas relacionadas con la sordera y discapacidad auditiva en Teseo.

Sólo cuatro de esas tesis tienen algún punto de conexión con nuestro tema de trabajo, bien por tratar aspectos educativos, bien por vincularse con elementos perceptivos y/o lingüísticos.

En relación con las búsquedas realizadas respecto a Educación Patrimonial vs Discapacidad, los resultados han sido nulos, hecho que, por un lado, resulta esperable, puesto que la Educación Patrimonial, como disciplina, tiene un recorrido relativamente corto en España pero, por otro lado, se nos presenta como un reto por abordar y trabajar en un futuro próximo.

Sin embargo, no todas las tesis localizadas en nuestra inmersión en Teseo tienen el mismo nivel de relevancia para nuestra investigación, por lo que vemos necesario marcar una diferenciación entre las tesis que podemos considerar de referencia, y las tesis vinculadas con nuestro trabajo en distinta medida.

#### IV.1.1 Tesis Doctorales de referencia

Destacamos especialmente cuatro investigaciones realizadas en distintos ámbitos y espacios temporales, cuyos resultados, metodología, y teoría, resultan especialmente interesantes para nuestra investigación.

##### ***La educación patrimonial: definición de un modelo integral y diseño de sensibilización.***

Entre ellas, sobresale especialmente la Tesis Doctoral de la Dra. Fontal Merillas (2003), puesto que su trabajo inicia una línea de investigación que ha ido ramificándose a través de las aportaciones que diferentes investigadores van abriendo y consolidando.

<b>Consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales</b>	
<b>Entrada en Teseo:</b>	Educación Patrimonial, museos.
<b>Título:</b>	LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL: DEFINICIÓN DE UN MODELO INTEGRAL Y DISEÑO DE SENSIBILIZACIÓN
<b>Autor:</b>	Fontal Merillas, Olaia
<b>Universidad:</b>	Oviedo
<b>Año:</b>	2003
<b>Director/a:</b>	Calaf Masachs, Roser
<b>Resumen:</b>	La Tesis Doctoral se ocupa de la educación patrimonial entendida como un cuerpo disciplinar autónomo. Los nueve capítulos de que consta, se estructuran en cuatro grandes bloques. En primer lugar, la introducción, en la que se explican los antecedentes, el sentido y la orientación de la Tesis Doctoral. En segundo lugar, un cuerpo teórico, que parte de un análisis desde la óptica educativa, de los referentes conceptuales de la educación patrimonial (cultura y patrimonio cultural), para llegar a definir el estado

	<p>de la cuestión de la educación patrimonial, que se concreta en cuatro modelos de educación patrimonial: instrumental, mediacionista, histórico y simbólico-social.</p> <p>La voluntad de integración de aquellas potencialidades que cada uno de ellos presenta, y la necesidad de crear un modelo situado desde la óptica de la educación, dan lugar a la definición del Modelo Integral. Nos ocupamos, para definirlo, de su genealogía, de sus ejes fundamentales, de sus claves, de los contextos de actuación de su especificidad. En el cuerpo experimental proponemos la elaboración de un diseño de sensibilización pensado para el contexto de Gijón con tres derivaciones, una para cada una unidad didáctica, un taller didáctico y una página Web. La aplicación de este diseño, el análisis y la interpretación de lo datos, abren paso al cuerpo conclusivo, donde definimos una serie de conclusiones sobre la aplicación, que conducen a su vez a la reorientación del diseño de sensibilización y, en última instancia, del Modelo Integral. Por último, cerramos con un análisis de la proyección de la Tesis Doctoral en el ámbito teórico y también en el campo experimental, determinando posibles vías y futuras líneas de investigación.</p>
--	--

Tabla 11. Tesis relacionada con nuestro trabajo en relación con educación patrimonial y museos (1)

Esta Tesis inicia una línea de investigación en torno a la educación patrimonial de la cual, en cierta manera, nos sentimos herederos. La concepción del patrimonio como una relación entre bienes y personas, así como la visión de la educación patrimonial como una perspectiva desde la que situarse y trabajar diferentes áreas, en busca que un aprendizaje identitario, que genere nuevos patrimonios, es una de las bases sobre las que construimos nuestra tesis.

Los museos, como espacio de educación no formal se muestran, del mismo modo, como espacios abiertos y receptivos a nuevas experiencias, punto en el cual nos situamos, retomando la educación patrimonial como una respuesta a una situación planteada con un colectivo concreto, el de personas sordas.

Los modelos planteados por la doctora Fontal nos resultan especialmente útiles para concebir el trabajo que ha de desarrollarse desde los museos con las personas sordas, por lo que su investigación, podemos decir, se sitúa en la base de nuestra Tesis Doctoral.

***Procesos de patrimonialización en el arte contemporáneo: diseño de un artefacto educativo para la identificación.***

En segundo lugar destacamos la Tesis Doctoral de la Dra. Gómez Redondo (2013), seguidora de la línea iniciada por Fontal (2013).

Aporta una visión desde una perspectiva antropológica, cuya mirada permite incidir en aspectos altamente interesantes para nuestra investigación.

<b>Consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales</b>	
<b>Entrada en Teseo:</b>	Educación Patrimonial, museos.
<b>Título:</b>	PROCESOS DE PATRIMONIALIZACIÓN EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO: DISEÑO DE UN ARTEFACTO EDUCATIVO PARA LA IDENTIZACIÓN.
<b>Autor:</b>	Gómez Redondo, M <sup>a</sup> Carmen
<b>Universidad:</b>	Valladolid
<b>Año:</b>	2013
<b>Director/a:</b>	Fontal Merillas, Olaia
<b>Resumen:</b>	<p>Pretende proponer nuevos entornos metodológicos para la acción educativa, en el entorno patrimonial. La identidad entendida ésta desde el punto de vista educativo y con una visión tanto individual como colectiva.</p> <p>Arte contemporáneo, patrimonio e identidad generan un sistema de relaciones configurándose como sustrato para la acción educativa. El tercer eje de reflexión se centra en la identidad cultural, entendida esta como una faceta de la identidad individual y como hecho que sucede en el interior del individuo tras la apropiación y no fuera, por la repetición de roles aprendidos. Esta identidad cultural, subjetivada y asimilada, se define por su carácter dinámico y mutante, además de por su dialéctica con el entorno, esto la hace también definirse como multimatérica, dando cabida en la individualidad a las diferentes identidades colectivas. Así pues, se reconoce la acción educativa como mediadora en este proceso y el museo como entorno propicio para su desarrollo</p>

Tabla 12. Tesis relacionada con nuestro trabajo en relación con educación patrimonial y museos (2)

Siguiendo la línea de la Dra. Fontal, la tesis defendida por la Dra. Gómez se configura como una referencia para nosotros en tanto en cuanto trabaja desde los procesos, incidiendo especialmente en los procesos identitarios y de patrimonialización. La teoría que desarrolla en estos ámbitos nos sirve para comprender cómo se desarrollan esos procesos e incorporarlos a nuestro trabajo con el colectivo sordo, siguiendo de este modo una de las líneas abiertas que podrían surgir de su investigación.

Se trata de una investigación que da un paso más al iniciado por la Dra. Fontal, incidiendo en el aspecto de los procesos de identización, elemento trabajado en nuestra Tesis, retomado y revisado. Igualmente su visión de los procesos de patrimonialización, sumado al de la Dra. Fontal, nos permite revisar, repensar y reformularlos atendiendo a nuestro propio criterio y argumentación.

### ***Sentido del proyecto afectivo.***

Por otro lado, y desde la perspectiva multidisciplinar que indaga sobre aspectos comunes a nuestra investigación, el Dr. Falcón Vignoli aporta una mirada filosófica

hacia los elementos afectivos que están presentes en el arte, patrimonio y vida cotidiana.

<b>Consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales</b>	
<b>Entrada en Teseo:</b>	Patrimonio arte
<b>Título:</b>	SENTIDO DEL PROYECTO AEFECTIVO
<b>Autor:</b>	Falcón Vignoli, Roberto Marcelo
<b>Universidad:</b>	Barcelona
<b>Año:</b>	2010
<b>Director/a:</b>	Simon Ortoll , Begoña
<b>Resumen:</b>	<p>Esta investigación indaga sobre el ser, manifestación y sentido de toda acción inteligentemente creadora o proyecto entendido como trayecto, como intersticio germinal eyectado por la conciencia sistémica de la humanidad. Para ello, ha sido necesario entretrejer miradas filosóficas, sociológicas y ecológicas, ya que tal realidad ha permitido situar todo proceso conformador y sus efectos sistémicos. Por lo tanto, el estado de alerta sobre esta situación que involucra relaciones complejas entre inteligencias que proyectan, ser o verbo conformador, transformación, manifestación, efectos y sentido sistémico, ha potenciado la investigación que se ofrece, razón por la cual se nomina: Sentido del proyecto æfectivo. En definitiva, nos encontramos ante un trabajo que indaga sobre la sustancia de todo verbo manifestado concientemente por las potencias afectivamente inteligentes de la sociedad, por ende, sobre sus consecuencias y sentido sistémico.</p> <p>Metodología utilizada.</p> <p>El presente trabajo es un trayecto de indagación ontológica que se ha encaminado en descubrir la realidad sustancial que sostendría todo movimiento conscientemente creador. Por lo tanto, se ha desplegado un camino de búsqueda teórica entre diversos pensadores con la finalidad de comprender y potenciar la verdadera esencia de toda acción capaz de conformar lo necesario según contexto social. En este sentido, hemos confiado fundamentalmente para tal proceso en tres pensamientos específicos: la Sociología del Imaginario de Michel Maffesoli, las ideas sobre El Rizoma de Gilles Delleuze/Felix Guattari y la Invención de lo Cotidiano de Michel de Certeau. Es así, que estamos inmersos en un triángulo cardinal desde lo imaginario, lo rizomático y lo cotidiano, que ha permitido dar sentido a todas las acciones de indagación, organización, conformación y manifestación de este trabajo. De este modo y a grandes rasgos, es posible establecer que estamos ante una guía trina que tiene presente la importancia de los imaginarios sociales, los trayectos vitales individuales y el valor singular de los acontecimientos cotidianos. Realidad entretrejida, que indudablemente ha orientado durante todo el tiempo de indagación, facilitando así la emergencia de la tesis que felizmente se ofrece.</p> <p>Organización de la tesis.</p> <p>Este trabajo orbita en torno a un eje central que es el ser, su manifestación y su sentido, razón por la cual se ha organizado en tres estadios reflexivos o partes íntimamente unidas, vinculadas lógicamente a su Introducción, Síntesis y Conclusión. Por lo tanto, la Parte I: Pensamiento del Paréntesis, indaga sobre la realidad potencial de todo verbo creador, entendido como fuerza comunicable que origina y nutre las transformaciones sociales, es decir, sus posibilidades de reinención cotidiana; la Parte II: Pensamiento sobre el Patrimonio, examina el verbo activo o manifiesto en realidades hipertextuales, concebidas como potencias capaces de facilitar la aparición de espacios "poliidentitarios", de patrimonios colectivos, donde habitaría creativamente la humanidad;</p>

	mientras que la Parte III: Pensamiento sobre el Sentido, analiza la razón de ser del verbo creador, es decir, de todo movimiento capaz de reinventar conscientemente la sociedad. En definitiva, estaríamos ante el sentido de aquellas potencias verbales y sus efectos que posibilitarían una repetición restauradora de todo nicho vital, que siempre sería eyectada por un tejido inmunológico o conciencia sistémica social que propiciaría los tránsitos de una humanidad reunida íntimamente con la naturaleza.
--	--

Tabla 13. Tesis Doctorales de Referencia: Dr. Falcón Vignoli

Su trabajo, influido e inserto en las investigaciones llevadas a cabo desde la Universidad René Descartes de París con el Dr. Maffesoli, y dentro del grupo GREAS<sup>37</sup>, aporta una profunda reflexión sobre los aspectos relacionales y afectivos de los procesos de patrimonialización, creación, cotidianeidad y arte.

Nos interesa especialmente su visión de las dimensiones afectivas implicadas en los procesos de patrimonialización y creación, aspectos retomados en nuestra investigación, así como cuanto refiere entorno a las interrelaciones que se establecen a través de diálogos entre personas, objetos, acciones y sentimientos.

Se trata, por tanto, de una investigación que aúna aspectos relacionados con la creación artística, el pensamiento, filosofía, antropología social y cultural, así como con el patrimonio y la conformación de éste, ofreciéndonos una visión compleja y enriquecedora de diversos aspectos contenidos en nuestra Tesis Doctoral.

***Los procesos de lectura de los deficientes auditivos.***

En otro orden de temas, y en relación con el ámbito de la sordera, es una referencia para nuestra investigación la Tesis Doctoral presentada por el Dr. Asensio Bouard en el año 1989.

<b>Consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales</b>	
<b>Entrada en Teseo:</b>	sordera
<b>Título:</b>	LOS PROCESOS DE LECTURA DE LOS DEFICIENTES AUDITIVOS.
<b>Autor:</b>	Asensio Brouard Miguel M.
<b>Universidad:</b>	Autónoma de Madrid
<b>Año:</b>	1989
<b>Director/a:</b>	Carretero Rodríguez, Mario
<b>Resumen:</b>	No consta en Teseo

Tabla 14. Tesis Doctorales de Referencia: Dr. Asensio Bouard.

<sup>37</sup> Véase epígrafe IV.2

Se trata de un trabajo de gran importancia, no sólo por trabajar aspectos cognitivos relacionados con la sordera, sino por trabajarlos desde la psicología y enmarcados dentro de un equipo de investigación a la cabeza del cual se encuentra el doctor Marchesi, personaje clave en las investigaciones llevadas a cabo en nuestro país en temas relativos a la sordera y psicología.

La citada Tesis Doctoral representa una referencia no sólo por tratar aspectos cognitivos y procesuales de los sujetos sordos, sino en cuanto a la metodología empleada. Por otro lado, hemos de subrayar el hecho de tratarse de una Tesis Doctoral premiada con el Premio Nacional de Investigación.

A pesar de tratar el tema de la lectura en los sujetos sordos, ámbito lejano para nosotros en nuestro trabajo, la aproximación a aspectos de desarrollo cognitivo, problemas presentados y factores determinantes, resultan de gran interés para nuestra investigación.

#### **IV.1.2 Tesis Doctorales vinculadas con nuestro trabajo.**

Existen muchas otras investigaciones que tenemos presentes a la hora de elaborar nuestro trabajo, coincidiendo en puntos fundamentales, planteamientos o formas de entender diversos aspectos incluidos en nuestra investigación.

Describimos a continuación aquellas Tesis Doctorales que se relacionan con nuestra investigación; teniendo en cuenta que ésta abarca diferentes campos, realizamos una relación de investigaciones ordenadas cronológicamente, describiendo tanto las entradas introducidas al buscador, como la temática con la que se relaciona en nuestra Tesis Doctoral.

##### ***La percepción en el proceso educativo de las artes visuales.***

La primera de ellas, cronológicamente hablando, es la presentada por la Dra. Juanola desde la Universidad Autónoma de Barcelona.

Su trabajo se centra en uno de los aspectos tratados desde la primera fase de nuestra investigación, la percepción visual del arte.

<b>Consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales</b>	
<b>Entrada en Teseo:</b>	Percepción Arte
<b>Título:</b>	LA PERCEPCIO EN EL PROCES EDUCATIU DE LES ARTS VISUALS.

<b>Autor:</b>	Juanola Tarradellas, Roser
<b>Universidad:</b>	Autónoma de Barcelona
<b>Año:</b>	1988
<b>Director/a:</b>	No consta
<b>Resumen:</b>	<p>Este estudio se propone demostrar que la percepción tiene una importante incidencia en el proceso educativo de las artes visuales. Esta fundado en un marco teórico pluridisciplinar sintetizando teorías representativas psico-socio-pedagógicas de arte y estética.</p> <p>La percepción opera a nivel infraestructural o ecológico y promueve el conocimiento sensorial. Se trata de un proceso de sensibilidad del que derivan relaciones y cualidades influidas por la asociación de diferentes experiencias y percepciones.</p> <p>El poder de discriminar se puede desarrollar con un aprendizaje de los sentidos que consiste en afinar detalles de nuestro entorno. En este proceso o actividad cognitiva las características percibidas de una experiencia estética se asocian a la memoria resultado que es a su vez una interacción entre sentimientos y sensaciones.</p> <p>En la valoración cualitativa aporta un modelo para fomentar las habilidades perceptivas basadas en la percepción estética. La propuesta de modelo sistémico presenta interacciones y aspectos incidentes que proporcionan la capacidad de abstraer datos cualitativos de nuestro entorno transferidos en categorías de la forma.</p> <p>Está comprobado que las capacidades perceptivas de los niños y adultos son diferentes al interpretar el material visual. Por ello los profesores deben de conocer el punto de profundidad perceptiva de sus alumnos e incluir la teoría perceptual dentro del curriculum de arte. Ésta conclusión es la que ha dado lugar a plantear la parte experimental del trabajo valorando el índice de percepción individual de los alumnos.</p> <p>La educación visual no consiste en suplantar la intuición espontánea sino en agudizarla y hacer más comunicables sus elementos.</p> <p>Las personas de sensibilidad agudizada han utilizado siempre categorías visuales en su interpretación más profunda de la realidad mucho antes de que fueran sistematizadas por los teóricos de la percepción.</p>

Tabla 15. Tesis relacionadas con nuestra investigación: Dra. Juanola.

Al igual que nuestro punto de partida, la Dra. Juanola considera fundamental el papel que la percepción visual tiene en la recepción de la información artística, dedicando su trabajo al estudio de cuanto es relativo a este proceso.

Se posiciona desde un punto de vista educativo, por lo que sus intereses se encaminan, al igual que los nuestros, hacia la práctica, analizando los factores que determinan la correcta recepción de las obras de arte y su implicación en los procesos educativos.

Asimismo, la bibliografía consultada, nos resulta de especial interés para nuestra investigación, ya que, a pesar de recurrir a fuentes lejanas en el tiempo, muchas de ellas continúan estando vigentes o han sido iniciadoras de corrientes retomadas en nuestra investigación.

***Implicaciones de la sordera en el autoconcepto durante la etapa de la adolescencia.***

Otra línea vinculada a nuestra investigación es la relacionada con el mundo sordo en toda su amplitud.

El trabajo desarrollado en el año 1996 por la Dra. Cambra, se adentra en aspectos relevantes para el conocimiento de su complejidad, por lo que su desarrollo resulta de gran interés para nuestro estudio.

<b>Consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales</b>	
<b>Entrada en Teseo:</b>	Sordera
<b>Título:</b>	IMPLICACIONES DE LA SORDERA EN EL AUTOCONCEPTO DURANTE LA ETAPA DE LA ADOLESCENCIA
<b>Autor:</b>	Cambra Verges, Cristina
<b>Universidad:</b>	Autónoma de Barcelona
<b>Año:</b>	1994
<b>Director/a:</b>	Silvestre Benach, Nuria
<b>Resumen:</b>	El estudio explora tres bloques interrelacionados: en primer lugar, se estudia el tipo de identidad que presentan un grupo de adolescentes sordos de Cataluña y el concepto que tienen de sí mismos; en segundo lugar, se estudia la aceptación de los compañeros de clase; y en tercer lugar, el estudio también contempla la imagen social de la sordera. La muestra está formada por 34 adolescentes sordos profundos y severos prelocutivos integrados en escuelas ordinarias con oyentes. Los resultados indican que la mayor parte de los adolescentes sordos de la muestra adoptan una identidad dual y que son los sordos profundos y los sordos con competencia lingüística y comunicativa inferior los que muestran un auto concepto más positivo en algunas dimensiones. Por otra parte, la actitud de los compañeros oyentes es altamente favorable, pero en cambio la sociedad todavía atribuye al sordo algunos estereotipos negativos en relación a su sociabilidad y su capacidad cognitiva.

Tabla 16. Tesis relacionada con nuestro trabajo en relación con la sordera (1)

La identidad en general, y en particular la de la cultura sorda, son elementos muy relacionados con el trabajo desde la Educación Patrimonial. Por lo tanto, en este sentido, esta tesis tiene cierta relación con el objeto de nuestro estudio.

Es destacable el hecho de que, en el apartado de conclusiones, se mencione la existencia de estereotipos negativos en relación con la sociabilidad y la capacidad cognitiva del sujeto sordo.

Las dificultades lingüísticas y comunicativas del colectivo con el que se trabaja, suponen un problema en sí mismo puesto que dificultan la comunicación con los sujetos que componen la muestra estudiada. La capacidad expresiva de los sujetos difiere de su capacidad comprensiva, algo con lo que nos mostramos de acuerdo en el punto de partida de nuestra investigación.

Los factores influyentes en este tipo de problemática<sup>38</sup> coinciden con los detectados en nuestra investigación, siendo éstos la familia, el entorno, el tipo de educación, las relaciones etc. los elementos clave para el desarrollo cognitivo del sordo.

El campo de la cognición es uno de los abordados en nuestro trabajo, ya que es fundamental ahondar en este aspecto para poder realizar un correcto trabajo con los sordos desde el ámbito educativo.

### ***El museo antropológico como respuesta educativa.***

La interrelación de los términos educación, patrimonio y museos, nos devuelve la tesis doctoral del Dr. Arribas. Su planteamiento desde una perspectiva antropológica resulta interesante, así como la vinculación de los citados términos.

<b>Consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales</b>	
<b>Entrada en Teseo:</b>	Educación Patrimonial, museos.
<b>Título:</b>	EL MUSEO ANTROPOLOGICO COMO PROPUESTA EDUCATIVA
<b>Autor:</b>	Arribas Rejon, Jorge
<b>Universidad:</b>	Valladolid
<b>Año:</b>	1994
<b>Director/a:</b>	Cano Herrera, Mercedes
<b>Resumen:</b>	La definición del museo antropológico llevada a sus últimas consecuencias supone la modificación de la teoría clásica de museos en alguno de sus presupuestos y el planteamiento de la mena vigencia del museo como institución educativa llamada a desempeñar un papel de primer orden en la planificación de gente a escala general el museo antropológico queda definido como una institución o sociedad abierta en la que cooperan agentes culturales vivos que se apoyan en una base patrimonial acumulada. Su tarea es la de cooperar en un ciclo superior de educación en el que participan como docentes y dicentes.

Tabla 17. Tesis relacionada con nuestro trabajo en relación con educación patrimonial y museos (3)

<sup>38</sup> Desarrollados en el capítulo II de nuestra Tesis Doctoral

Esta investigación presentada hace casi veinte años plantea un modelo de cambio en los museos antropológicos basándose en las relaciones establecidas entre docentes y alumnos. Así pues, la educación en museos se encuentra nuevamente en la base de esta investigación, así como el patrimonio. Sin embargo los términos en los que se refiere al patrimonio no se corresponden al modo en el que nosotros lo hacemos, por lo que, a grandes rasgos, esta tesis serviría como apoyo teórico en el sentido de la utilización del museo como herramienta educativa a través de su patrimonio.

***Transmisión y recepción de la información verbal en deficientes auditivos en aulas de integración.***

Volviendo al campo relacionado con la sordera, y en relación con la educación, encontramos de gran interés la tesis defendida por el Dr. Miralles.

<b>Consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales</b>	
<b>Entrada en Teseo:</b>	sordera
<b>Título:</b>	TRANSMISION Y RECEPCION DE LA INFORMACION VERBAL EN DEFICIENTES AUDITIVOS EN AULAS DE INTEGRACION
<b>Autor:</b>	Torregrosa Sánchez Francisco José
<b>Universidad:</b>	Universitat de València (Estudi General)
<b>Año:</b>	1997
<b>Director/a:</b>	Miralles Adell, José Luis
<b>Resumen:</b>	<p>La investigación presentada ha planteado como objetivos la determinación de las condiciones acústicas ambientales en que se lleva a cabo el proceso educativo de los alumnos hipoacúsico en aulas de integración; la medida de la respuesta perceptiva a estímulos orales de dichos alumnos en condiciones naturales; y la determinación de la influencia del grado de pérdida auditiva en la percepción del habla.</p> <p>Se ha determinado la influencia del grado de sordera, la relación señal/ruido, el modo de presentación y la longitud de la palabra en la percepción.</p> <p>Del análisis de los datos pueden extraerse las siguientes conclusiones:</p> <p>a) el audífono no recupera la información hasta niveles de normalidad. b) el grado de sordera no es significativo en la información recibida. Solo es significativo en palabras aisladas. c) en contexto no existen diferencias significativas. d) la variable más consistente es la lectura labial. e) en general la relación señal/ruido y las medidas de reverberación ponen de manifiesto que las condiciones acústicas presentan un elevado nivel de interferencia en el procesamiento de la información oral en las aulas de integración.</p>

Tabla 18. Tesis relacionada con nuestro trabajo en relación con la sordera (2)

Nos interesa de este estudio el hecho del tratamiento desde una perspectiva educativa, desde la que se incide en el estudio de las capacidades y necesidades específicas del alumno sordo. Así mismo, una de las conclusiones extraídas del estudio muestra cómo el grado de sordera no es determinante a la hora de recibir la información, hecho a tener en cuenta puesto que en muchos de los estudios

revisados, la etiología se muestra como un factor determinante a la hora del desarrollo de las capacidades cognitivas del sordo. Sin embargo, la tesis se centra en los procesos de transmisión de información verbal hacia los sujetos sordos, no tanto en la información visual, por lo que en este punto dista mucho de nuestro campo de estudio.

***El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria.***

Dentro del ámbito andaluz, foco cuyas investigaciones en torno a la educación y el patrimonio resulta más sobresaliente, encontramos la Tesis Doctoral del Dr. Cuenca, persona referente en los estudios relacionados con la educación patrimonial en el ámbito formal.

<b>Consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales</b>	
<b>Entrada en Teseo:</b>	Patrimonio, educación
<b>Título:</b>	EL PATRIMONIO EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES: ANÁLISIS DE CONCEPCIONES, DIFICULTADES Y OBSTÁCULOS PARA SU INTEGRACIÓN EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA
<b>Autor:</b>	Cuenca López, José María
<b>Universidad:</b>	Huelva
<b>Año:</b>	2002
<b>Director/a:</b>	Estepa Giménez, Jesús (director) Domínguez Domínguez, Consuelo (codirector)
<b>Resumen:</b>	<p>La investigación parte de un doble marco teórico, por un lado el análisis del conocimiento profesional del profesorado y por otro una revisión epistemológica del concepto de patrimonio. Ambos campos de estudio nos permiten elaborar una teoría sobre la didáctica del patrimonio, así como diseñar una hipótesis de progresión del desarrollo profesional del profesorado en relación con el conocimiento didáctico del contenido patrimonial.</p> <p>A partir de este marco teórico se han diseñado una serie de instrumentos de análisis (parrillas de observación y cuestionarios) así como unas categorías, variables e indicadores para el desarrollo de la investigación, planteada desde la integración de los aspectos cualitativos y cuantitativos a partir de estudios documentales y estadísticos centrados en tres ámbitos de investigación.</p> <p>El primero de ellos trabaja las concepciones que sobre el patrimonio y su enseñanza transmiten los diseños curriculares oficiales que repercuten en el ámbito andaluz.</p> <p>El segundo campo de estudio trabaja esas mismas concepciones transmitidas por los materiales curriculares de uso más común en el contexto que abordamos.</p> <p>Finalmente se analizan las concepciones declaradas por el profesorado en formación inicial a través de una muestra de alumnos de la universidad de Huelva.</p> <p>Con todo ello se obtienen unas conclusiones en un doble sentido. Por un lado determinar el conocimiento didáctico del contenido patrimonial que consideramos deseable, así como detectar una serie de obstáculos existentes para planificar una didáctica del patrimonio en la línea que se ha defendido a lo largo del trabajo.</p>

Tabla 19. Tesis relacionadas con nuestra investigación. Dr. Cuenca.

La investigación ahonda en los aspectos didácticos del patrimonio en la educación formal, específicamente en las aulas de educación secundaria obligatoria, atendiendo a los aspectos curriculares del patrimonio en las aulas con una triple visión: alumnos, profesorado y materiales.

Los instrumentos diseñados para la recogida de datos, la metodología empleada, así como el desarrollo de la investigación se nos presentan como modelo para la recogida de datos cualitativa y cuantitativamente hablando.

Su visión desde el punto de vista de la educación formal, aporta un escenario que complementa nuestro estudio de la educación patrimonial en contextos no formales, por lo que su conocimiento y análisis nos aporta datos de gran interés para nuestra investigación.

***Proyecto de intervención didáctica sobre conjuntos histórico-monumentales: Creación de una iconografía comprensiva. Ejemplificación del castillo templario y hospitalario.***

La búsqueda de la confluencia entre educación patrimonial y museos en la base de datos de TESEO devuelve la Tesis Doctoral del Dr. Poblet, quien aborda la problemática desde el foco catalán, cuyos grupos de investigación en educación y patrimonio, así como en museografía didáctica son ampliamente conocidos.

<b>Consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales</b>	
<b>Entrada en Teseo:</b>	Educación Patrimonial, museos.
<b>Título:</b>	PROJECTE D'INTERVENCIÓ DIDÀCTICA SOBRE CONJUNTS HISTÓRICO-MONUMENTALS: CREACIÓ D'UNA ICONOGRAFÍA COMPRENSIVA. EXEMPLIFICACIÓ DEL CASTELL TEMPLER I HOSPITALER
<b>Autor:</b>	Poblet Romeu Marcel Joan
<b>Universidad:</b>	Barcelona
<b>Año:</b>	2003
<b>Director/a:</b>	Santacana Mestre, Joan
<b>Resumen:</b>	La problemática objeto de estudio consiste fundamentalmente en las siguientes cuatro cuestiones: el desarrollo de la Didáctica de la Historia y específicamente de la Didáctica del Patrimonio; la implementación de una intervención en un conjunto monumental (el Castell del Temple de Barberá de la Conca); el hecho de que la intervención propiamente didáctica se limitará a las construcciones medievales (y, por tanto, afectará a las fases correspondientes a las órdenes del Temple y del Hospital de San Juan de Jerusalén de dicho monumento); y, por último, la voluntad de obtener un modelo de intervención en el Patrimonio Arquitectónico y Arqueológico que pueda utilizarse como guía en otros

	<p>casos.</p> <p>Los horizontes destinatarios del proyecto se concretan en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y en el turismo cultural. Las hipótesis de trabajo giran alrededor de la idea que la Didáctica del Patrimonio puede dar respuesta a un contexto caracterizado por una "crisis de la enseñanza de la Historia", al lado de un interés creciente por el Patrimonio cultural. Se da especial énfasis a las estrategias didácticas de carácter lúdico.</p> <p>El estudio teórico (histórico, arqueológico y didáctico) da paso a la génesis de una iconografía que será la base para la implementación de unos espacios para la presentación del patrimonio (que incluyen un proyecto de restauración arquitectónica y un proyecto museográfico centrado en la fortaleza medieval catalana y en las órdenes militares templaria y hospitalaria)</p>
--	--

Tabla 20. Tesis relacionada con nuestra investigación. Dr.Poblet

La orientación de esta tesis se focaliza en la didáctica del patrimonio; es decir, en cómo hacer llegar el patrimonio a los diferentes públicos a través del estudio de un caso concreto llevado a cabo en Cataluña para alumnos de ESO.

A pesar de centrarse en un periodo histórico concreto como es el medievo, la aplicación de diferentes estrategias didácticas para lograr alcanzar objetivos pedagógicos resultan interesantes.

La interrelación entre los aspectos patrimoniales, educativos y museales, así como la visión y aplicación de la didáctica aportan una visión de gran interés cuya filtración desde nuestro enfoque, permite extraer elementos aplicables para nuestros intereses.

***El proceso de recepción de la obra de arte y la construcción del concepto de estilo artístico.***

Volviendo al elemento que da origen a nuestra investigación, la observación de las obras artísticas, encontramos la Tesis Doctoral realizada por la Dra. Pol.

El estudio realizado parte de la reflexión sobre cómo se recibe la obra de arte desde el posicionamiento del observador, punto común con la investigación que da lugar a la presente Tesis Doctoral, por lo que su argumentación, desarrollo y aportaciones, nos resultan sugestivos permitiéndonos establecer vínculos con nuestros intereses investigativos.

<b>Consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales</b>	
<b>Entrada en Teseo:</b>	Percepción Arte
<b>Título:</b>	EL PROCESO DE RECEPCIÓN DE LA OBRA DE ARTE Y LA CONSTRUCCIÓN DEL CONCEPTO DE ESTILO ARTÍSTICO
<b>Autor:</b>	Pol Méndez, Elena
<b>Universidad:</b>	Autónoma de Madrid
<b>Año:</b>	2004
<b>Director/a:</b>	Bozal, Valeriano
<b>Resumen:</b>	<p>La reflexión sobre la recepción de la obra de arte es tan antigua como la misma reflexión estética, desde Platón o Aristóteles.</p> <p>Sin embargo, no será hasta las primeras décadas del siglo XX, cuando diversas corrientes teóricas, lingüísticas, filosóficas y psicológicas, van a modificar sustancialmente las teorías estéticas y artísticas con respecto a las cuestiones relativas a la recepción del arte. Con el llamado 'giro lingüístico', el interés por el significado hará que se preste atención al receptor, además de al emisor.</p> <p>Más recientemente, en torno a los años 60, se ha producido una serie de cambios sobre los planteamientos realizados en la etapa anterior que conducirá a un reconocimiento teórico de la recepción del hecho artístico.</p> <p>Desde esta perspectiva, en el capítulo 2, se pasa revista a las aportaciones de la semiótica, la estética analítica y la estética de la recepción.</p> <p>En la misma década nos encontramos con otros acontecimientos en la misma dirección. Uno sería el de la llamada Revolución Cognitiva, fruto de la cual han surgido nuevas disciplinas, nuevos interrogantes y sobre todo un empeño de base empírica por resolver dichos interrogantes. Así, la Psicología, que durante muchos años no ha aportado un modelo claro de receptor, en la actualidad en tanto que ciencia cognitiva, ha desarrollado un corpus teórico y metodológico que nos permite avanzar en el conocimiento del proceso de recepción.</p> <p>En el capítulo 3 argumentamos cómo, a diferencia de modelos teóricos anteriores, como el psicoanálisis, el conductismo o la estética experimental, la psicología cognitiva sí puede proveer de esta teoría mental del receptor. Además, se analizan las aportaciones al estudio de la recepción de la obra de arte, dentro de la perspectiva cognitiva, de Gombrich, Goodman, Gardner y Csikszentmihalyi.</p>

Tabla 21. Tesis Relacionadas con nuestra investigación. Dra. Pol

La investigación llevada a cabo por la Dra. Pol permite realizar un recorrido en profundidad por la historia de la recepción de la obra de arte desde la antigüedad clásica hasta el momento actual.

Así, su trabajo nos sirve como apoyo teórico para comprender las diferentes corrientes y aportaciones que, desde diferentes ámbitos, se vienen realizando para completar la visión y comprensión del complejo mundo que supone la recepción y procesamiento de los elementos insertos en las obras artísticas.

Asimismo, la bibliografía consultada por la Dra. Pol nos resulta de gran ayuda para comprender los aspectos relacionados con la recepción de la obra, permitiéndonos abrir nuevos caminos de comprensión del hecho perceptivo para aplicarlo al conocimiento de la problemática concreta del mundo sordo.

***Deficiencia auditiva y teoría de la mente: un estudio de las variables que influyen en la comprensión de falsa creencia en niños y adolescentes sordos.***

En relación con el déficit auditivo, la localización de la Tesis Doctoral de la Dra. Quintana nos permite conocer un campo involucrado en cuanto trabajamos en nuestra investigación, pero no profundizado en ella al no considerarlo fundamental en la problemática que nos ocupa. Sin embargo, su conocimiento nos permite abrir espacios de gran interés y aportar aspectos que resultan ser fundamentales para la comprensión de la compleja evolución cognitiva de los sujetos sordos.

<b>Consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales</b>	
<b>Entrada en Teseo:</b>	Sordera
<b>Título:</b>	DEFICIENCIA AUDITIVA Y TEORÍA DE LA MENTE: UN ESTUDIO DE LAS VARIABLES QUE INFLUYEN EN LA COMPRENSIÓN DE FALSA CREENCIA EN NIÑOS Y ADOLESCENTES SORDOS
<b>Autor:</b>	Quintana García, Inmaculada
<b>Universidad:</b>	Málaga
<b>Año:</b>	2004
<b>Director/a:</b>	González Cuenca Antonia M.
<b>Resumen:</b>	<p>Desde que a finales de los 70 Premack acuña el término Teoría de la Mente éste ámbito de investigación se ha ido consolidando como una línea de trabajo muy fructífera. Sus peculiares características hacen que la ToM constituya una habilidad imprescindible para un adecuado desenvolvimiento social y muy vinculada a diversos ámbitos del desarrollo como son la interacción y comunicación, el lenguaje y la representación mental.</p> <p>El trabajo que se presenta se ha dividido en dos partes, en la primera, a través de los capítulos teóricos, hemos ido avanzando en este estudio. Hemos asistido al momento de aparición del término objeto de nuestro estudio, fruto de estudio con animales; al salto del estudio a humanos y al momento, universalmente aceptado, en el que comienza a desarrollarse esta capacidad (4,6 años aproximadamente). Asimismo hemos hecho un repaso a las tareas más comúnmente utilizadas para evaluar ToM centrándonos en aquellas que evalúan falsa creencia y, al nuevo salto, ésta vez para observar cómo se produce la adquisición de dicha capacidad en sujetos con patologías.</p> <p>Esta revisión teórica nos ha llevado a intentar profundizar sobre cómo accede a la ToM la población signante sorda española, procedente de la ciudad de Málaga, tanto si tienen padres sordos como si son oyentes. Nuestro interés se centra no sólo en evaluar el rendimiento, intentando establecer relaciones con variables que puedan explicar la heterogeneidad de resultados habitualmente encontrados e indagar</p>

	sobre los argumentos utilizados para justificar sus respuestas; también hemos querido hacer un modesto intento de arrojar luz sobre cuándo y cómo desarrollan la capacidad de combinar estados mentales básicos los sujetos sordos atribuyendo, por tanto, estados mentales complejos (2º orden).
--	---

Tabla 22. Tesis relacionada con nuestro trabajo en relación con la sordera (3)

A pesar de situarse aparentemente alejada de nuestro objeto de estudio, puesto que se centra en la Teoría de la Mente, la tesis de la Dra. Quintana recoge una serie de conclusiones muy interesantes en su apartado de discusión.

Especialmente destacables son los puntos relacionados con la influencia de la experiencia en el desarrollo cognitivo de los sordos, así como la incidencia del lenguaje en la configuración mental de los mismos. Nos interesa, igualmente, la incidencia que, los factores influyentes en el correcto desarrollo del sordo<sup>39</sup>, tienen en la capacidad empática y desarrollo de la inteligencia emocional de estos sujetos. A pesar de no extendernos en el complejo ámbito de la teoría de la mente, sí nos interesan estos puntos relacionados directamente con nuestra investigación.

***Competencia multicultural en educación artística. contextos y perspectivas de futuro en la formación de maestras y maestros.***

En relación a la educación artística y vinculada a la educación patrimonial, localizamos la tesis del Dr. Vallés, quien ofrece una visión de dicha problemática desde una perspectiva en la que la interculturalidad, y la identidad contenida en ella tienen una presencia de gran interés para nuestro trabajo.

<b>Consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales</b>	
<b>Entrada en Teseo:</b>	Arte, educación
<b>Título:</b>	COMPETENCIA MULTICULTURAL EN EDUCACIÓN ARTÍSTICA. CONTEXTOS Y PERSPECTIVAS DE FUTURO EN LA FORMACIÓN DE MAESTRAS Y MAESTROS
<b>Autor:</b>	Vallés Villanueva, Joan
<b>Universidad:</b>	Girona
<b>Año:</b>	2005
<b>Director/a:</b>	Juanola Tarradellas, Roser (Director) Calbó Angrill, Muntsa (Codirector)
<b>Resumen:</b>	Entendemos que desde el área de Educación Artística podemos trabajar el arte de cientos de culturas y en cualquier momento de la historia, un aspecto que nos permite sensibilizar al alumnado hacia la comprensión de las distintas manifestaciones que adquiere un mismo aspecto cultural, el arte, como fenómeno universal. Hemos centrado el objetivo principal de nuestra investigación en la exploración de los caminos y las posibilidades que nos ofrece la educación artística en relación a la

<sup>39</sup> Desarrollados en el capítulo II, epígrafe II.2.

	<p>diversidad (cultural, de clase, minusvalía, de edad, raza, de género, etc.).</p> <p>Partíamos de la percepción que, en el ámbito de la educación artística y de la cultura en general, existe una tendencia que describe los hechos artísticos y las prácticas estéticas a partir de unas categorías únicas y universalmente válidas. Estas provocan a menudo el olvido de algunos valores específicos y sobre todo la falta de reconocimiento de otras propuestas artísticas igual de interesantes (oficios artísticos, arte de las/os niñas/os, arte popular, artesanías, etc. Hemos buscado caminos que nos conduzcan a asumir una visión contemporánea del hecho artístico y una concepción incluyente del arte (diseño, indumentaria, decoración, artes funcionales, arte popular, arte de las mujeres, net art, gastronomía, etc.).</p> <p>Entendemos que la educación es el lugar desde donde avanzar hacia otra forma de mirar y comprender el mundo. Una visión que, desde el arte, facilite elementos para el encuentro y las relaciones sociales, donde la propia diferencia y la conservación ""crítica"" de las propias identidades culturales sean celebradas desde la convicción del verdadero enriquecimiento cultural.</p>
--	--

Tabla 23. Tesis Doctorales relacionadas con nuestra investigación. Dr. Vallés.

Nos interesa especialmente de esta investigación el hecho de dar un papel primordial a la diferencia, entendida esta desde el punto de vista de las capacidades, la cultura, generación, etc. Este aspecto, unido a la visión del arte como una herramienta que permite el trabajo para la interculturación, en espacios que traducimos como *interpatrimoniales*, coincide en muchos de los aspectos trabajados en nuestra investigación, pero desde una perspectiva diferente a la nuestra.

Compartimos por tanto cuanto se relaciona con la utilización del arte como herramienta que permite el trabajo desde el patrimonio, la visión educativa como faceta fundamental para establecer vínculos e iniciar caminos que favorezcan la generación de espacios comunes.

***La educación artística del deficiente visual. Análisis específico del lenguaje plástico.***

De las cuarenta y seis tesis localizadas relacionadas con la educación artística, solo una tiene que ver con algún tipo de discapacidad:

<b>Entrada en Teseo</b>	Educación artística
<b>Título</b>	LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DEL DEFICIENTE VISUAL. ANALISIS ESPECÍFICO DEL LENGUAJE PLÁSTICO
<b>Autor</b>	Lorenzo Padrón, Juan José
<b>Universidad</b>	La Laguna
<b>Año</b>	2005

<b>Director/a</b>	Sánchez Bonilla, María Isabel
<b>Resumen:</b>	Realizado el análisis del estado de las investigaciones de este campo, y tras estudiar en profundidad las condiciones y características de la escolarización de los ciegos en educación primaria en el ámbito de Canarias, se plantea una batería de propuestas de adaptación curricular para ciegos referidas a los programas oficiales del MEC. Asimismo se realiza un amplio trabajo de campo que incluye información sobre condiciones de desarrollo de la docencia y experimentación directa con sujetos invidentes escolarizados en cada uno de los tres ciclos de Primaria, lo que permite demostrar que la adaptación curricular para ciegos totales es viable, siendo posible, por lo tanto, a través del tacto, olfato, etc., la conformación de imágenes que hasta ahora se habían considerado únicamente mediante la percepción visual.

Tabla 24. Tesis relacionadas con nuestra investigación. D. Padrón.

La Tesis defendida por el Dr. Lorenzo destaca, en primer lugar, por la actualidad de la misma ya que se presenta en 2005 pudiendo por tanto considerarla como una tesis relativamente nueva. Por otro lado, el hecho de plantear la preocupación de la educación artística por el trabajo con un colectivo que presenta unas necesidades educativas especiales, nos ofrece una imagen de una intención de cambio dentro del área encaminada a prestar atención a colectivos con los que, si bien se estaba trabajando, no se había teorizado ni interrelacionado con estudios relativos a la psicología o la educación especial.

El hecho de trabajar a través de la percepción visual desde la educación artística y vincular este hecho con la formación a personas con capacidades diferentes, resulta un punto de conexión con nuestra investigación, por lo que es necesario señalar la realización del trabajo del Dr. Lorenzo.

***Educación y patrimonio: el caso de los campos de trabajo en la comunidad autónoma del País Vasco.***

En cuanto a ejemplos del trabajo desarrollados desde la educación y el patrimonio resulta destacable la tesis llevada a cabo por el Dr. Ibáñez.

<b>Consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales</b>	
<b>Entrada en Teseo:</b>	Educación patrimonio
<b>Título:</b>	EDUCACIÓN Y PATRIMONIO: EL CASO DE LOS CAMPOS DE TRABAJO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DEL PAÍS VASCO.
<b>Autor:</b>	Ibáñez Echeverría, Alejandro
<b>Universidad:</b>	País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea
<b>Año:</b>	2006
<b>Director/a:</b>	Correa Gorospe, Jose Miguel
<b>Resumen:</b>	Los campos de trabajo (CdT) son una actividad juvenil de ocio y tiempo libre con una larga tradición en la sociedad occidental. Con origen en los movimientos solidarios juveniles surgidos de la resulta a los horrores de

	<p>la I Guerra Mundial, pronto cumplirán un siglo de existencia bajo la coordinación del Servicio civil Internacional (SCI). Esta tesis aborda la organización de los CdT y en especial, el aspecto educativo de los que están dedicados al tratamiento del patrimonio.</p> <p>Para ello, el autor nos introduce en un marco teórico que se sustenta sobre tres conceptos que son el propio CdT, el Patrimonio y la Educación patrimonial, que son ampliamente tratados, al igual que los tres principios educativos sobre los que soporta esta acción, que serían el cuadrante constructivista de los continuos educativos de Hein (1998), el modelo de aprendizaje contextual de Falk y Dierking (2002) y el aprendizaje informal basado en la percepción que del mismo nos aporta Asensio (2001). En base a todo ello, estructura un soporte teórico en el cual el CdT es entendido como una actividad educativa realizada sobre patrimonio, y por ello, integrada en una acción de educación patrimonial, que se sustenta, según la visión del autor, sobre las ideas del constructivismo de Hein, el modelo de aprendizaje contextual y la idea de aprendizaje informal, que se vuelcan en el surgimiento de un "modelo de educación patrimonial aplicable a los CdT".</p> <p>Bajo este paraguas teórico, se realiza una investigación cuantitativa y cualitativa, en base a cuestionarios y entrevistas en profundidad, en torno a los CdT, cuyo objetivo general es describir, analizar e interpretar la estructura de los campos de trabajo como contexto de aprendizaje de libre elección, considerando para ello las principales variables organizativas y educativas así como su estructura administrativa y marco legal. Para el desarrollo de esta investigación se han estudiado los CdT dedicados a la investigación</p>
--	---

Tabla 25. Tesis Doctorales relacionadas con nuestra investigación. Dr. Ibáñez.

Su trabajo, desarrollado desde una perspectiva histórica, contiene puntos comunes a nuestra investigación, puesto que parte de un contexto concreto, el de los campos de trabajo, para analizar las posibilidades educativas que el foco de la educación patrimonial aporta. Nuestra investigación, orientada desde un punto de vista no histórico sino artístico, se sitúa igualmente en un contexto determinado, en nuestro caso el museístico, procurando al igual que el Dr. Ibáñez, analizar cuanto dicho escenario puede ofrecer en relación con el foco que la educación patrimonial aporta.

Ambas investigaciones se basan en contextos de educación no formal, por lo que sendos escenarios comparten factores como la disposición de los sujetos discentes, la libertad de actuación y la concreción temática, por lo que su metodología y discurso, nos resulta de gran utilidad para ordenar nuestra investigación.

***Narrativa, lenguaje y educación. Aproximación a un estudio de casos de integración educativa desde la discapacidad auditiva.***

En el ámbito de la sordera y en relación con la educación, localizamos la tesis de la Dra. Salas, la cual presenta aspectos relevantes para nuestra investigación.

<b>Consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales</b>	
<b>Entrada en Teseo:</b>	sordera
<b>Título:</b>	NARRATIVA, LENGUAJE Y EDUCACIÓN. APROXIMACIÓN A UN ESTUDIO DE CASOS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA DESDE LA DISCAPACIDAD AUDITIVA
<b>Autor:</b>	Salas Figueroa, Patricia Maria del Rosario
<b>Universidad:</b>	Rovira I Virgili
<b>Año:</b>	2008
<b>Director/a:</b>	Gonzalez Soto, Angel Pio
<b>Resumen:</b>	<p>Objeto de investigación: Estudiar el desarrollo de estrategias de supervivencia compensatorias al déficit auditivo en procesos subjetivos de integración educativa de personas sordas.</p> <p>Método: Se realizó un estudio de cinco casos de personas sordas que finalizaron su educación superior. El punto de partida fue otro estudio de casos realizado por la misma investigadora pero desde la observación no participante. Aquellos resultados llevaron a un replanteo del objeto desde una mirada diferente: la de los propios sujetos de la integración. El análisis se efectuó desde tres focos de atención: estudios sobre el lenguaje y su relación con la discapacidad auditiva, reflexiones sobre la temática de la integración educativa de dichos sujetos y aportes de áreas vinculadas con la investigación biográfico-narrativa en la educación.</p> <p>La investigación se efectuó en dos etapas consecutivas. En la primera se analizaron cinco escritos autobiográficos como un estudio contrastivo de casos. Desde un enfoque cualitativo se determinaron dos planos de análisis: el del autor y el del narrador. El primero refiere al ser real que escribió los escritos. El segundo es una construcción que emerge del propio discurso y representa las percepciones que tuvieron los sujetos investigados de sus procesos de integración.</p> <p>La segunda etapa se enmarca en la metodología propiamente biográfico-narrativa y estudia en profundidad uno de los casos de la etapa anterior. Se utilizaron otros instrumentos además de la autobiografía: entrevistas por MSN con la escritora del texto autobiográfico, otras in situ con maestros y profesores de las instituciones evocadas y otras con sus familiares. Los datos fueron procesados en un primer nivel de análisis mediante un biograma; que luego fue interpretado en un segundo nivel mediante un informe narrativo.</p> <p>Resultados: La investigación reveló que las personas sordas, independientemente del grado de pérdida auditiva y del aprovechamiento de sus prótesis, cuando desarrollan estrategias compensatorias al déficit pueden superar los obstáculos que les presenta el sistema educativo y salir fortalecidos de sus experiencias; convirtiéndolas en la base de su crecimiento futuro. Estas experiencias se construyen desde el esfuerzo y desde la perseverancia por parte de ellos y desde la comprensión y conocimiento de la problemática por parte de las instituciones. Se mostró la integración desde la perspectiva de los mismos sujetos quienes, aunque poseedores de una competencia lingüística desarrollada, encontraron en la lectura una forma de compensar la deficiencia cultural que ocasiona la sordera.</p> <p>Conclusiones: Los resultados obtenidos contribuyen a la construcción de una nueva identidad para este colectivo de personas. Una identidad que no se defina desde el déficit ni desde la negación del mismo, sino desde el deseo de ser parte de la cultura mayoritaria oyente sin que ello implique dejar de pertenecer a una cultura minoritaria. La inclusión en la cultura de las personas que hablan español en nuestro caso- sólo es posible si se está dentro del idioma; pues es la única manera de compartir los significados sociales que se construyen en el seno de una comunidad lingüística. La escritura y la lectura son estrategias eficaces para que los sordos sean partícipes de las formas de vida vinculadas</p>

	con el lenguaje que usan sus semejantes
--	---

Tabla 26. Tesis relacionada con nuestro trabajo en relación con la sordera (3)

La Dra. Salas defiende una posición ciertamente interesante en el campo de la integración del sordo. El posicionamiento desde una perspectiva educativa y positiva, en el sentido de la afirmación de que, a pesar de las carencias que puedan presentar los sujetos sordos y, a través del trabajo, pueden superar cualquier problema por un lado, y por otro, el trabajo desde la identidad, desde la actitud de superación y negación de las etiquetas sociales preestablecidas, a través de la afirmación de la micro cultura sorda desde la macro cultura oyente, son algunos de los elementos que su tesis comparte con nuestro estudio. Sin embargo, la educación artística, así como la importancia que los procesos perceptivos tienen en la configuración tanto del conocimiento como de la personalidad, y su vínculo mutuo, son elementos no tratados y que nos resultan especialmente necesarios.

***La educación y la comunicación patrimonial. Una mirada desde el museo de Huelva.***

En cuanto a la búsqueda utilizando para ello las entradas “Educación patrimonial” y “museos” hemos localizado seis tesis, de las cuales podemos destacar la tesis de la Dra. Martín Cáceres, la cual aúna ambos aspectos ofreciendo una investigación con elementos de interés para nuestro estudio.

<b>Consulta de la Base de datos de Tesis Doctorales</b>	
<b>Entrada en Teseo:</b>	Educación Patrimonial, museos.
<b>Título:</b>	LA EDUCACION Y LA COMUNICACION PATRIMONIAL. UNA MIRADA DESDE EL MUSEO DE HUELVA
<b>Autor:</b>	Martín Cáceres, Myriam J
<b>Universidad:</b>	Huelva
<b>Año:</b>	2012
<b>Director/a:</b>	Cuenca López, José María
<b>Resumen:</b>	El objetivo de la presente tesis doctoral es analizar los factores determinantes del nivel de desarrollo de la Responsabilidad Social Corporativa (RSC) y las consecuencias en el desempeño empresarial. Desarrollar un modelo que pueda explicar en qué medida influyen los factores que determinan el nivel de desarrollo de la RSC así como las consecuencias en el desempeño empresarial, en concreto en las cadenas hoteleras españolas <sup>40</sup>

Tabla 27. Tesis relacionada con nuestro trabajo en relación con educación patrimonial y museos (4)

<sup>40</sup> Texto que consta en Teseo. Obviamente no está relacionado con el contenido real de la Tesis de la Dra. Martín Cáceres.

La tesis de la Dra. Martín Cáceres establece una visión desde la forma en la que el patrimonio se enseña y, al tiempo, se comunica. Para ello, estudia en profundidad un caso concreto como es el Museo de Huelva, el cual presenta unas características propias con elementos transferibles a otros espacios museísticos.

La relación con nuestra investigación se halla en la vinculación entre educación, patrimonio y espacios no formales. Nos parece interesante la sistematización que desarrolla en la recogida de datos, así como la importancia que da a la comunicación como una de las funciones marcadas por ICOM para los museos, relacionándola con la educación patrimonial.

#### **IV.1.3 Tesis doctorales en curso.**

Destacamos algunas de las tesis de las cuales tenemos noticia y que, en cierta manera, tienen o tendrán algún punto relacionado con nuestra investigación. Algunas se encuentran en procesos iniciales de redacción, otras más avanzadas. En todo caso, merecen igualmente ser tenidas en cuenta, puesto que nos ofrecen un mapa futuro de hacia dónde se dirige la investigación desde la educación artística y patrimonial, así como su relación con el mundo de las capacidades diferentes. Las investigaciones que presentamos se encuentran ubicadas en el foco de Valladolid, en el cual en el momento actual, se está iniciando una línea de investigación, en la cual nos incluimos, encaminada a analizar las diferentes capacidades y las aportaciones que la educación patrimonial puede realizar para solventar determinadas carencias y vacíos aún por estudiar. De este modo, y en relación al trabajo desarrollado y presentado en nuestra Tesis Doctoral, mostramos los trabajos inscritos de Marín y García.

#### ***Sofía Marín Cepeda (Universidad de Valladolid).***

Realiza una investigación basada en los estándares de calidad en la práctica de la educación patrimonial a través del análisis de programas referentes, con el objetivo de estudiar y analizar exhaustivamente los modelos educativos que rigen las prácticas de educación patrimonial en la diversidad, para definir un modelo único y propio que proporcione las claves para una práctica educativa de calidad<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Información cedida por la autora

Retoma el hilo seguido a través del estudio de los procesos cognitivos implicados en la patrimonialización y sus aplicaciones con diferentes colectivos con capacidades diferentes. Su formación como psicopedagoga, maestra y estudiante del Grado de Bellas Artes hacen que su tesis genere un nuevo espacio de conocimiento aplicable a la realidad educativa.

***Silvia García Ceballos (Universidad de Valladolid).***

Pretende trabajar la educación patrimonial como herramienta para mejorar los mecanismos de aprendizaje de los alumnos matriculados en la Universidad de la experiencia de la Universidad de Valladolid. Su trabajo se centra en personas mayores, desde una doble perspectiva, psicológica y artística, a lo que su formación como artista, historiadora del arte y magister en arteterapia, aportan un sustrato rico y cargado de interés.

Como podemos apreciar, el escenario en el que se desarrolla nuestra investigación se muestra como un campo orgánico, en continua evolución, y desarrollo. Sin embargo, la incipiente generación de nuevas investigaciones que vienen a cubrir los vacíos aún existentes, no parecen haber fijado su mirada en el colectivo con el cual vemos necesario trabajar, por lo que nuestro trabajo se sitúa en un motivador pero desafiante lugar, en el que tomamos la responsabilidad de iniciar una nueva línea de trabajo con múltiples ramificaciones posibles.

## **IV.2 Grupos de trabajo y líneas de investigación**

Podemos hablar de diferentes grupos que orientan su tarea hacia la investigación y puesta en práctica de novedades y líneas definidas respecto al trabajo, bien desde la educación y el patrimonio, bien desde la sordera o desde la inclusión en museos. Por ello mostramos brevemente un panorama en el que hacemos a la idea de cómo y dónde se trabajan estos ámbitos.

### **IV.2.1 Educación y Patrimonio.**

El trabajo desarrollado en este campo es extenso tanto dentro como fuera de nuestras fronteras, aproximándose a su estudio, teorización y práctica desde diferentes áreas de conocimiento, entre las que destacan la Didáctica de las Ciencias Sociales, la Psicología y la Didáctica de la Expresión Plástica, como focos principales.

Existen grupos de trabajo e investigación consolidados, diseminados por el territorio, cuyas líneas de actuación se tocan en muchos puntos y distan en otros, favoreciendo la creación de distintas miradas que enfocan, desde diferentes puntos de vista, el concepto de patrimonio. En este sentido, Fontal (2013) explica el panorama actual en el campo de la investigación en educación patrimonial, un campo en continuo cambio debido al surgimiento de nuevas inquietudes y miradas que aportan los investigadores en la materia:

La reflexión teórica nos lleva a pensar de otras formas el patrimonio, referirnos a modos de actuación que trabajan desde procesos que entendemos como claves: la patrimonialización, la identización (Gómez, 2012, 23), los procesos afectivos hacia el patrimonio (Falcón, 2010). Encontramos interesantes focos de investigación que tienen al frente a referentes no solo nacionales sino internacionales de nuestro país, dedicados de manera específica a la educación patrimonial, con proyectos y tesis dirigidos en este ámbito, procedentes fundamentalmente de áreas como la didáctica de las ciencias sociales, como J. Prats, F. X. Hernández y J. Santacana (Universidad de Barcelona), J. Pagés y N. González (Universidad Autónoma de Barcelona), J. Estepa y J. M. Cuenca (Universidad de Huelva), R. Calaf (Universidad de Oviedo), A. Ibáñez (Universidad del País Vasco), I. González y M. Sánchez-Agustí (Universidad de Valladolid), P. Rivero (Universidad de Zaragoza), de la didáctica de la expresión plástica como I. Aguirre (Universidad de Navarra), R. Juanola, J. Vallés y M. Calbó (Universidad de Girona), R. Huerta (Universidad de Valencia), Alfredo Palacios (Escuela Universitaria Cardenal Cisneros), O. Fontal (Universidad de Valladolid) o de la psicología, como M. Asensio, como otros muchos. (Fontal, 2013, p.133).

A partir de la consideración de la información recabada, podemos dibujar un panorama en el que la existencia de estos diferentes grupos consolidados y la creación de otros tantos nuevos suponen la implementación del campo investigativo a través de la suma de sus trabajos e investigaciones individuales llevadas a cabo por alguno de sus miembros. La suma de esfuerzos gracias a la puesta en común de éstas, y la difusión de sus creaciones, pensamientos y nuevas propuestas, permite definir un campo en continuo crecimiento en un momento de difusión clave, ya que la generación del **Plan Nacional de Educación y Patrimonio** refleja el interés gubernamental hacia esta disciplina, viendo necesaria la generación de un Plan Nacional que:

(...) defina; fomente la investigación; incorpore la Educación Patrimonial como línea de desarrollo prioritario en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; implemente la normativa educativa incluyendo la Educación Patrimonial en los currículos; cree instrumentos de coordinación que garanticen la colaboración entre educadores y gestores del Patrimonio Cultural en materia de educación patrimonial; fomente la elaboración de materiales educativos orientados a la transmisión de los conceptos y valores patrimoniales; integre líneas de actuación orientadas a la didáctica de los bienes patrimoniales en las herramientas de gestión del Patrimonio Cultural; difunda programas y acciones educativas relacionados con el Patrimonio Cultural realizados en todo el territorio español, y promocióne la cooperación española en programas y acciones internacionales de educación patrimonial, potenciando su incorporación en políticas y redes de naturaleza supranacional. (Recuperado de <http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html>)

Lo que, recogido en el texto, se explica del siguiente modo:

(...) el presente Plan Nacional tiene como principales objetivos favorecer la investigación en materia de educación patrimonial, fomentar la innovación en didáctica del Patrimonio Cultural, potenciar la comunicación entre gestores culturales y educadores, así como impulsar la capacitación de ambos colectivos en la transmisión de los valores patrimoniales. Todo ello con la finalidad de que el Plan Nacional de Educación y Patrimonio sea una herramienta eficaz en el ejercicio del derecho fundamental de acceso a la cultura y del respeto a la diversidad cultural. (IPCE, 2013, p.1).

La mirada e interés del Ministerio hacia la educación patrimonial supone un cambio de rumbo de la disciplina, respaldada ahora por el gobierno. Ello podría interpretarse como un cambio de sensibilidad hacia el cuidado del patrimonio, no sólo desde la conservación y prevención, sino desde la toma de conciencia de la importancia de la educación como elemento cimentador de todo trabajo. Esto nos lleva a ver la importancia que, tanto los grupos de trabajo ya consolidados, como los diferentes investigadores y universidades españolas que trabajan en la materia, tienen en nuestro país, ya que su trabajo es responsable, en parte, de este cambio de sensibilidad. A continuación repasamos algunos de los focos más importantes de trabajo en torno a la educación patrimonial:

**Grupo DIDPATRI.**

Asentado en la Universidad de Barcelona en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, pero con actuaciones en todo el territorio español. Se trata de un grupo de investigación y trabajo, dirigido por Francisco Xavier Hernández Cardona y Joan Santacana Mestre, cuya tarea fundamental se dirige hacia la didáctica del patrimonio. Tienen una amplia trayectoria en el trabajo con museografía didáctica, musealización de espacios patrimoniales, y asesoramiento profesional en este campo. Así mismo, son impulsores de nuevas investigaciones en forma de tesis doctorales de referencia en el campo de la educación patrimonial, las nuevas tecnologías y la museografía didáctica.

**Universidad de Huelva.**

Se configuran en un foco fundamental para comprender la realidad de la educación patrimonial en España. Con Jose M<sup>a</sup> Cuenca y Jesús Estepa como cabezas de lanza, realizan múltiples investigaciones y tesis doctorales encaminadas a profundizar en el complejo mundo de la educación, el patrimonio y la comunicación de éste.

**OEPE**

El Observatorio de Educación Patrimonial en España (Ref. EDU2009-09679) es un I+d+i financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, con sede física en la Universidad de Valladolid, cuya finalidad última es recoger en una base de datos todo cuanto se viene desarrollando en el ámbito de la educación y el patrimonio en los últimos diez años. Se compone de un equipo multidisciplinar de investigadores pertenecientes a diferentes universidades españolas y europeas con trabajos ampliamente reconocidos en este ámbito. A la cabeza de este proyecto, asentado en el área de Didáctica de la Expresión Plástica, se encuentra la Dra. Olaia Fontal, experta en la materia, reconocida nacional e internacionalmente. La metodología empleada para recoger todo cuanto se localiza en torno a la educación patrimonial, se basa en una ficha de recogida de datos de carácter pormenorizado, que facilita el análisis tanto de metodologías más empleadas, como de estrategias o herramientas utilizadas para lograr alcanzar sus objetivos. Incluye, además, un apartado centrado en la catalogación de acciones destinadas al trabajo con colectivos con capacidades diferentes, entre las cuales, sin embargo, no consta ninguna dirigida al trabajo con el colectivo sordo.

***Universidad de Valladolid.***

Además del trabajo desarrollado desde el grupo OEPE, cuyo plantel está configurado por investigadores de diferentes universidades del mundo, el trabajo que se desarrolla desde el área de Didáctica de la Expresión Plástica de los diferentes campus de la Universidad (Segovia, Valladolid, Palencia, Soria), se complementa con el llevado a cabo desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales con el Dr. González y la Dra. Sánchez-Agustí. Igualmente, una nueva hornada de jóvenes investigadores trabajan la educación patrimonial desde muy diversas ópticas preparando tesis doctorales centradas en los procesos psicológicos de la patrimonialización, procesos de identidad, educación patrimonial como herramienta para el trabajo con diversidad funcional (Alzheimer, enfermedad mental, sordera, etc.) o en relación con la arquitectura. Así, Sofía Marín, Carmen Gómez, Silvia García Cevallos, o D. Jorge García Fernández, son sólo ejemplo de la renovación y el aporte de nuevas miradas en el trabajo conjunto con los más consolidados investigadores de esta universidad. Destaca de esta universidad el trabajo multidisciplinar que permite enriquecer las miradas hacia el patrimonio.

***Universidad de Oviedo.***

Roser Calaf, José M<sup>a</sup> Rozada, César Cascante y Jose Luis San Fabián, dentro del área de didáctica de las Ciencias Sociales, en palabras de Fontal (2003,92), centran su atención en la “didáctica crítica, donde la acción mediadora pretende emplazar al individuo en una situación que le permita dar una respuesta crítica capaz de modificar el contexto”. Al mismo tiempo trabajan la relación entre educación patrimonial, y museos, así como en la investigación y difusión de pensamiento a través de la elaboración de múltiples manuales y libros de carácter esencial para el conocimiento de la problemática educativa en relación al patrimonio. Su trabajo es ampliamente reconocido participando en varios grupos de investigación y asesorando a otros tantos.

***Universidad de Navarra.***

Desde el área de Didáctica de la Expresión Plástica, Imanol Aguirre desarrolla un trabajo no sólo teórico sino también práctico a través del grupo Bitartean, La profundidad de sus reflexiones, se complementa con una puesta en práctica gracias a un grupo cualificado, sensible y consciente de la necesidad del trabajo educativo serio desde la infancia.

Desde el Departamento de Filología y Didáctica de la Lengua, Gaizka Aranguren y Alfredo Asiáin desarrollan un trabajo centrado en la recogida de testimonios a través del desarrollo del *Archivo del Patrimonio Inmaterial de Navarra*, cuya base de datos ya

recoge más de 1500 entradas relacionadas con el pasado y presente de la comunidad autónoma. Su trabajo no sólo se queda en la recogida de información, sino que junto a Labrit multimedia S.L., empresa especializada en la recopilación, análisis y transmisión del patrimonio cultural, trabajan en las escuelas para sensibilizar y educar a los más pequeños a través de estrategias basadas en el autodescubrimiento y la reflexión.



Imagen 32: Juego elaborado por Labrit Multimedia S.L. para explicar a los niños qué es el patrimonio inmaterial.

Fuente: <http://vimeo.com/50520072>

### ***Universidad del País Vasco.***

El equipo encabezado por Alex Ibáñez trabaja desde el Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, con un trabajo especializado en la implementación educativa del patrimonio a través de las nuevas tecnologías. Forman parte de numerosos grupos de investigación de renombre y son autores de obras literarias de gran importancia dentro de su campo.

### ***Universidad de Zaragoza.***

Desde el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, Pilar Rivero, dentro del grupo de investigación de excelencia URBS trabaja en la línea de la museología y didáctica del patrimonio arqueológico promoviendo el conocimiento y valoración positiva del Patrimonio arqueológico entre el alumnado de todos los niveles educativos a través del diseño de materiales, talleres y actividades que faciliten su comprensión<sup>42</sup>. Su trabajo

<sup>42</sup> <http://grupourbs.unizar.es/lineas.html>

se centra en la didáctica y difusión del patrimonio, especialmente arqueológico, con extensiones a otros campos del mismo.

#### ***Universidad de Girona.***

Roser Juanola, Joan Vallés, Muntsa Calvó y Anna Fábregas forman parte del Departamento de Didácticas de la Expresión Plástica. Su trabajo con el patrimonio combina el aspecto teórico y práctico, puesto que todos sus miembros trabajan o han trabajado con diversos grupos la sensibilización hacia el patrimonio, creando proyectos tan interesantes como la *Rosepedia*, o el proyecto *Labrit*, entre otros.

#### ***Universidad de Valencia.***

El Área de Didáctica de la Expresión Plástica con Ricard Huerta, lleva años trabajando la relación entre patrimonio, museos y maestros, es decir las relaciones que se establecen entre educación formal y no formal en torno al patrimonio cultural. Su actividad divulgativa es destacable, no sólo en nuestras fronteras, sino también en Latinoamérica.

#### ***Escuela universitaria Cardenal Cisneros de Madrid.***

Se trata de un centro adscrito a la Universidad de Alcalá de Henares, centrado en los grados de magisterio y educación social, que promueve especialmente la investigación en estos ámbitos. El trabajo que desde el Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica se viene desarrollando con Alfredo Palacios, se centra en las inferencias que se producen entre la educación artística y la educación patrimonial desde un planteamiento crítico.

#### ***Universidad Complutense de Madrid. Laboratorio de Interpretación del Patrimonio (LIP)***

Hemos de destacar el trabajo que se desarrolla desde la Facultad de Psicología con Mikel Asensio y Elena Pol, quienes trabajan los aspectos relacionados con la reflexión sobre los museos y todo cuanto contienen: públicos, museografía, planes museológicos, etc., prestando una especial atención a la tecnología como herramienta para facilitar el acceso de contenidos a los públicos. Destacan por generar gran cantidad de publicaciones de calado internacional, así como por vincular diferentes campos al estudio del patrimonio.

Su trabajo parte de teorías psicológicas sobre la adquisición de conocimiento (KA) y los procesos de Aprendizaje / Enseñanza, en contextos tanto formales como

informales. El aprendizaje de la Historia y del Arte en museos y exposiciones, les lleva a desarrollar estudios de público y evaluaciones de exposiciones, siempre desde el punto de vista de la experiencia del usuario sobre las colecciones, el mensaje expositivo y a la mediación de los recursos museográficos.

***CEAQ (Centre d'Etudies sur l'Actuel et le Quotidien).***

Ubicado en la Universidad René Descartes-Sorbonne París V, y dirigido por el prestigioso Michelle Maffesolie destaca el grupo GREAS (Groupe de Recherche sur Eco-formation Artistique et Société) cuya línea de investigación se centra en las áreas de capacitación, centros culturales, instituciones públicas, museos, asociaciones y patrimonio, desde un punto de vista vinculado especialmente a la sociología, puesto que trabajan el hecho patrimonial como generador y resultado de las relaciones sociales interpersonales y un posicionamiento ecológico.

***Fundación Roi Badouin.***

Fundación situada en Bruselas, Bélgica. Se trata de un organismo independiente que busca generar proyectos para el desarrollo de una sociedad mejor, incluyendo entre sus acciones actividades dirigidas hacia la ciudadanía, buscando con ellas tanto la identificación con el patrimonio común, como la sensibilización y educación para su cuidado, respeto y disfrute. Para ello abordan su trabajo desde dos vías independientes pero complementarias: Una vía centrada en los aspectos sensoriales, y otra en los aspectos creativos. Así, educación artística y patrimonial confluyen en un tipo de modelo que mira hacia la generación de un conocimiento flexible, simple y personal, alejado de la idea de conocimiento enciclopédico el cual no permite la *apropiación* tan necesaria para fomentar los aprendizajes significativos<sup>43</sup>.

***International Centre for Heritage Education. (University of Gloucestershire, Reino Unido).***

Este centro de investigación sobre educación patrimonial, situado en la escuela de magisterio de la Universidad de Gloucestershire, es uno de los centros más relevantes actualmente en relación con la educación y el patrimonio. Dirigido por Tim Copeland, desarrolla una tarea centrada durante años en el estudio de las interpretaciones que, tanto profesores como alumnos, hacen de los elementos patrimoniales. En la actualidad, su principal línea de trabajo se centra en las relaciones que se establecen

---

<sup>43</sup> Extraído de la conferencia impartida por Yves Hanosset el 17 de Octubre de 2012 durante el / Congreso Internacional de Educación Patrimonial celebrado en Madrid (Actas pendientes de publicación).

entre elementos del pasado y los diferentes públicos que pueden acercarse a ellos, tanto de modo individual como en forma de comunidad.

Estos son sólo algunos de los focos que actualmente trabajan tanto en España como en Europa. Fuera de nuestras fronteras, podemos encontrar importantes centros de investigación y trabajo en educación y patrimonio como Canadá (Universidad de Laval en Quebec con Philippe Dube), o los nuevos focos latinoamericanos localizados en Chile (Aguilera, D., E. Aguayo y D. Pavlovic), o Brasil (L. Amaral), entre otros.

#### **IV.2.2 Sordera.**

En el campo de las capacidades diferentes, en nuestro país existe el Real Patronato sobre Discapacidad, “organismo autónomo, adscrito al Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, que tiene como misión promover la prevención de deficiencias, la rehabilitación y la inserción social de las personas con discapacidad; facilitar, en esos ámbitos, el intercambio y la colaboración entre las distintas Administraciones públicas, así como entre éstas y el sector privado, tanto en el plano nacional como en el internacional; prestar apoyos a organismos, entidades, especialistas y promotores en materia de estudios, investigación y desarrollo, información, documentación y formación, y emitir dictámenes técnicos y recomendaciones sobre materias relacionadas con la discapacidad.”<sup>44</sup>

De este centro dependen las organizaciones que regulan acciones destinadas a colectivos específicos, como es el caso de la ONCE en el caso de las personas ciegas, o la Confederación Estatal de Personas Sordas (CNSE). Ésta es una organización no gubernamental sin ánimo de lucro que representa y defiende los intereses de sus Federaciones Territoriales y Asociaciones, así como los de las personas Sordas en general. Indirectamente vinculado a este organismo encontramos el Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de signos española (CNLSE), centro de investigación y trabajo para la normalización de la lengua de signos española. En este centro cuentan con una extensa base de datos en la que recogen tanto investigaciones, como centros de investigación, y personal investigador que desarrolle una tarea profesional en los ámbitos gramaticales, semánticos, semióticos, lexicológicos y lexicográficos, pragmáticos, discursivos, psicolingüísticos, y relativos a la adquisición de la Lengua de Signos Española, teoría de la mente, atención temprana, procesamiento de la LSE, neurolingüística, historia de la lengua de signos española, interpretación, traducción, didáctica de la LSE, sociolingüística, lingüística

---

<sup>44</sup> Tomado de <http://www.rpd.es/>

computacional, sistemas de escritura y transcripción de la LSE, otros usos de la LSE y comunidad sorda<sup>45</sup>. En este último punto estaría incluida nuestra investigación, puesto que incluye los sub ámbitos arte y cultura en Lengua de Signos Española.

Así pues, centrándonos en esta base de datos, y tras analizar el amplio espectro de grupos de investigación relacionados con la sordera que, de algún modo, se vinculan o tocan ciertos aspectos tratados en nuestra investigación, podemos entresacar los siguientes:

Centro	Localización	Línea de investigación	Investigadores
Laboratorio de Diversidad, Cognición y Lenguaje	Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretación Psicolingüística</li> <li>• Adquisición de la LSE</li> <li>• Evaluación de la LSE</li> <li>• Teoría de la Mente.</li> <li>• Desarrollo e intervención psicológica y educativa en personas con dificultades de comprensión lectora, discapacidad auditiva, trastornos del espectro autista, trastornos del lenguaje o en hijos de familias inmigrantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antonio Aguilera Jiménez,</li> <li>• David Saldaña Sage,</li> <li>• Francisco Javier Moreno Pérez,</li> <li>• Isabel de los Reyes Rodríguez Ortiz,</li> <li>• Isabel García Gómez,</li> <li>• Juan José Navarro Hidalgo,</li> <li>• Rosa Álvarez Pérez,</li> <li>•</li> </ul>

<sup>45</sup> Datos ofrecidos por el centro de documentación del CNLSE, del cual ya formamos parte de sus base de datos como investigadores tras realizar una entrevista el día 24 de Abril de 2013 con M<sup>ra</sup> Luz Esteban, directora del centro.

			<p>aría José Tirado Maraver</p>
<p>Universidad de Vigo</p>	<p>Vigo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• idáctica de la LSE: Gramática</li> <li>• istoria de la LSE</li> <li>• exicología y Lexicografía</li> <li>• emántica</li> <li>• ociolingüística</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aría del Carmen Cabeza Pereiro,</li> <li>• ilvia Lago Iglesias,</li> <li>• rene Pazó Lorenzo</li> </ul>
<p>DCAL<sup>46</sup> (Deafness Cognition And Language Research Centre)</p>	<p>Londres</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ognitive Control: Attention, Working Memory and Executive Functions</li> <li>• anguage and Cognition</li> <li>• nline Measures of Communication</li> <li>• oundations of Communication</li> <li>• igh Language Documentation and Change</li> <li>• he Deaf Individual and the Community</li> <li>• anguage Processing</li> <li>• ytical Language</li> <li>• ace-to-Face</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• abriella Vigliocco</li> <li>• airead MacSweeney,</li> <li>• obin Thompson,</li> <li>• amela Perniss,</li> <li>• ary Morgan,</li> <li>• oanna Atkinson,</li> <li>• achel England</li> </ul>

<sup>46</sup> <http://www.ucl.ac.uk/dcal/>

		<p>Communication</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• language Development</li> <li>• Normative Data and Assessment Tools for British Sign Language</li> </ul>	
<p>BCBL (Basque Center on Cognition, Brain and Language<sup>47</sup>)</p>	<p>San Sebastian</p>	<p>Adquisición del lenguaje</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ comprensión del lenguaje</li> <li>○ producción del lenguaje</li> </ul> <p>Multilingüismo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ neurocognición y procesamiento</li> <li>○ neurociencia educativa y aprendizaje permanente</li> <li>○ consecuencias cognitivas del multilingüismo</li> </ul> <p>Neurodegeneración, lenguaje y trastornos del aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ lenguaje y trastornos del aprendizaje</li> <li>○ neurodegeneración del lenguaje y cognición</li> </ul> <p>Métodos avanzados de la neurociencia cognitiva</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ métodos de resonancia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manuel Carreiras</li> <li>• Iñigo Izardian Costello,</li> </ul>

<sup>47</sup> <http://www.bcbl.eu/?lang=es>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>magnética para neurociencia cognitiva</li> <li>○ ctividad electromagnética del cerebro y coherencia neuronal</li> <li>○ odelos computacionales del lenguaje</li> </ul>	
--	--	---	--

Tabla 28. Relación de grupos de investigación reconocidos por el CNLSE respecto a la sordera vinculados con nuestra investigación de alguna manera

Queremos destacar especialmente el Deafness Cognition And Language Research Centre de Londres (DCAL), el cual reúne a los principales investigadores sordos y oyentes en los campos de la lingüística, la psicología, la seña y la neurociencia de Inglaterra y Europa.

DCAL inició sus investigaciones en 2006 y es hoy el mayor centro de investigación en este campo en Europa con cerca de 40 empleados y estudiantes de investigación, de los cuales aproximadamente un tercio son sordos.

Dentro del amplio espectro de investigaciones llevada a cabo, destaca la dirigida por Eva Gutiérrez Sigut, un proyecto de investigación titulado “Language and cognition”, durante el cual se examina la iconicidad (es decir, la relación en mayor o menor medida entre un elemento real y signado -palabra y significado-) como un fenómeno presente en lenguas de signos y oral que ayuda establecer conexiones entre el lenguaje y el mundo. En la serie de estudios llevados a cabo se estudia iconicidad, aprendizaje y el procesamiento del lenguaje, la lengua de signos británica así como en diferentes lenguas habladas, tanto en adultos como en niños.

### IV.3 La investigación en el ámbito de los museos

Una de las tareas que definen al museo como institución es la labor investigativa. Ésta, tradicionalmente se viene desarrollando desde las áreas de conservación, exposición y restauración. Sin embargo, desde hace décadas se está tomando un fuerte impulso desde los departamentos de educación, los cuales son responsables del cambio de rumbo del museo clásico y arcaico, al museo como elemento de vínculo social al servicio de la sociedad. De hecho, el nombre de los departamentos de educación refleja el cambio de perspectiva que muchas de estas instituciones está tomando; el Museo Patrio Herreriano de Valladolid tiene en su “departamento de investigación y educación” un claro ejemplo de ello.

No se concibe la institución museística sin una investigación, tanto hacia su propio contenido, como hacia la relación entre éstos y sus destinatarios: exhibición, educación, incluso la propia generación de exposiciones.

De este modo, son numerosos los ejemplos de investigaciones relacionadas con la educación en los museos que trascienden el propio contexto no formal siendo aplicados en ámbitos formales.

#### **IV.3.1 Un ejemplo de investigación en museos transferible a contextos formales. El Caso del VTS.**

Destacamos el Visual Thinking Strategies (VTS), convertido en uno de los sistemas de educación en museos más extendidos hoy en día y nacido de la colaboración entre el educador Philip Yenawine y Abigail Housen, psicóloga cognitiva, en el Museum of Modern Art de Nueva York (MoMA) en 1991.

Abigail Housen junto a su equipo de trabajo, es la promotora de un modelo de trabajo educativo estandarizado, patentado y utilizado en diferentes museos del mundo. Su planteamiento se basa en el pensamiento visual y sus beneficios, metodología extendida y exportada a innumerables centros artísticos de todo el mundo, incluyendo nuestro país. El museo Thyssen Bornemisza, el museo Picasso de Málaga, el museo Reina Sofía, o Patrimonio Nacional son ejemplos de la aplicación del VTS en España.

VTS es un programa original diseñado para “desarrollar la comprensión estética: el abanico de pensamientos y sensaciones que se producen cuando observamos arte<sup>48</sup>” (Housen, 2002, 99). “En vez de aprender sobre arte, consiste en utilizar el arte para aprender” (Machín 2004, citado por López y Kivatinetz, 2006, p.212). Este sistema permite por un lado desarrollar la capacidad de pensamiento crítico en el alumnado, y por otro su aplicación a otras asignaturas y contextos. Para ello el educador o maestro, ha de transformarse en un agente dinamizador propiciador de discusión y apoyando a los alumnos.

Para ello se utilizan dos instrumentos de estudio diseñados por Housen y su equipo: el *ADI* (Aesthetic Development Interview) y el *MOI* (Material Object Interview). Ambos instrumentos, no intrusivos, permiten establecer modelos de procesos de pensamiento. Así en el ADI encontramos una primera fase de codificación de la obra de arte sobre la que se trabajará, y una segunda fase en la que se realizan preguntas. Por otro lado, MOI diferencia las respuestas recibidas entre *observaciones* y *especulaciones*.

Se establecen cinco etapas durante el desarrollo del V.T.S.<sup>49</sup>:

- 1- Etapa narrativa: en la que los observadores se convierten en narradores; utilizando sus observaciones concretas y las asociaciones personales que éstas le provocan, crean una narrativa visual sobre la obra de arte analizada. Los juicios realizados se basan en su bagaje: lo que saben y lo que les gusta. Los comentarios están generalmente tratados con una terminología emocional, consiguiendo que los espectadores entren en el arte con un despliegue narrativo
- 2- Etapa constructiva: los espectadores construyen un marco para observar las obras de arte, utilizando las herramientas más lógicas y accesibles: sus propias percepciones, conocimientos y valores. Si la obra no tiene la apariencia que debería tener, los espectadores la etiquetarán como extraña, mal terminada o no válida. Es decir, su sentido de lo que es realista según sus estándares, determinará el valor de la obra.
- 3- Etapa de clasificación: los observadores adoptan una postura hacia la historia del arte analítica y crítica. Identifican la obra en

---

<sup>48</sup> Traducción nuestra.

<sup>49</sup> Traducción nuestra. Los cinco pasos son tomados de *Visual Thinking Strategies Model*, recuperado de [www.artobservatory.org](http://www.artobservatory.org) (2004)

términos de lugar, tiempo, escuela, estilo y origen. Descodifican la obra utilizando hechos, figuras, categorizando la obra, de tal modo que consiguen explicar y racionalizar el significado de la obra.

- 4- Etapa interpretativa: Los espectadores buscan un encuentro personal con la obra de arte. Exploran el lienzo, dejando que los significados se desarrollan lentamente y apreciando las sutilezas de la línea, forma y color. Los sentimientos emergen primando sobre las habilidades críticas que los espectadores aportan a los significados y símbolos de las obras. Cada nuevo encuentro con la obra de arte permite nuevos conocimientos y experiencias, un espectador reconocer que su identidad y su valor está sujeto a interpretación, por lo que sus propias interpretaciones están sujetas a cambios.
  
- 5- Etapa de re-creación: los espectadores, con un recorrido tras de sí observando y reflexionando sobre las obras de arte, ahora anulan la incredulidad. La pintura es reconocida como una *vieja amiga* a quien se conoce íntimamente, pero llena de sorpresas a las que se debe prestar atención en el día a día, y en un plano elevado. El tiempo es un ingrediente clave, permitiendo a los espectadores conocer el contexto de una obra, su tiempo, historia, preguntas, viajes, y complejidades. Sobre la base de la historia de una obra construida por ellos en particular, y con la visualización en general, estos espectadores combinan la contemplación personal con puntos de vista que abarcan las preocupaciones universales. Aquí, la memoria infunde el paisaje de la pintura, combinando estrechamente el personal y el universal.

Estas etapas no tienen que ver con la edad del observador, sino con el nivel de acumulación de experiencias estéticas que tengan en su vida. Una persona en nivel 1 por ejemplo, simplemente presenta menos estrategias para comprender una obra de arte que alguien en fase 5. Así, los esfuerzos para enseñar a un individuo más allá de su etapa están destinados al fracaso. Housen descubre que lo más habitual es encontrar personas localizadas entre los niveles 1 y 3, de tal forma que entre los visitantes habituales a museos, existen relativamente pocas personas con la suficiente interacción con el arte para avanzar más allá de las etapas fundamentales de la comprensión (1, 2, 3). Por lo que como consecuencia, el V.T.S. es en estos puntos en los que focaliza su atención.

Este sistema se basa en el desarrollo analítico de cientos de ejemplos de visitantes, que han ido aportando preguntas y respuestas, de forma que se establece un listado

de cuestiones, respuestas, y especulaciones en continua evolución, que permiten establecer un programa estructurado de método abierto.

La observación de las obras de arte seleccionadas va acompañada de una serie de preguntas realizadas por el educador/a que comienzan con “¿Qué ves?”.

Las preguntas que se realizan se localizan en los siguientes ámbitos<sup>50</sup>:

- Mirar el mayor número de aspectos que podemos encontrar en una pintura.
- Describir lo que se ve con la mayor precisión posible.
- Participar en debates en clase.
- Sacar conclusiones basadas en la identificación de las pruebas que se han reunido a partir de una imagen.
- Hacer distinciones entre lo que ven y lo que piensan acerca de lo que han visto.
- Ampliar y desarrollar su propio punto de vista.
- Tomar conciencia de las cuestiones que puedan plantearse en la vida cotidiana al encontrarse con objetos o situaciones desconocidas, espigando mayor cantidad de información de estos objetos como sea posible.

Así pues este método pone el énfasis en el proceso de aprendizaje de los niños y visitantes a los museos de arte, tanto individualmente como en conjunto con el grupo al que pertenezcan en la visita. El educador se convierte en un facilitador que conduce a los individuos a través de las incertidumbres que ellos mismos irán resolviendo.

La selección de las piezas no es arbitraria, sino que Yenawine aporta una serie de recomendaciones para ello. Así,

(...) las imágenes seleccionadas tienen que ser reconocibles, reales y deben siempre contar una historia. En este sentido se sugiere que sean paisajes, retratos o escenas “de género” (juegos, familia, actividades laborales) y cuya lectura sea fácil de desentrañar para que cautiven a todo tipo de público. Respecto a las técnicas las que más se recomiendan son la pintura, la

---

<sup>50</sup> Traducción nuestra tomado de Visual thinking strategies Model recuperado de [http://aco.artsnets.org/Portals/10/documents/Educational\\_Theories\\_2004/1-3\\_Visual\\_Thinking\\_Strategies.pdf](http://aco.artsnets.org/Portals/10/documents/Educational_Theories_2004/1-3_Visual_Thinking_Strategies.pdf)

escultura figurativa, las reproducciones de dibujos y estampas, y la fotografía.  
(Kivatinetz y López, 2006, p.228).

Las conclusiones a las que se llega a través de este programa hablan de los múltiples beneficios que puede aportar el arte en el desarrollo del pensamiento crítico, y su aplicabilidad a diferentes campos del conocimiento. A través de la investigación realizada por Housen, se ha demostrado que los niños son capaces de leer una obra artística mucho antes de poder leer un libro, pudiendo reflexionar al respecto en términos de madurez muy superiores a los supuestos para ellos. Ello demuestra que el arte es

(...) un medio ideal para el desarrollo de las capacidades críticas cuando se enmarca en un tipo correcto de proceso pedagógico. (...) Una buena selección de arte tiene una serie de atributos remarcables que permiten a los niños ejercitar su pensamiento. (Housen, 2003, p.121).

Se centra en potenciar las capacidades naturales de los observadores a través de preguntas que van surgiendo por parte de éste y del grupo. La comprensión de una imagen se plantea metafóricamente como un puzle, cuyas piezas se irán colocando en su lugar en tanto en cuanto diferentes preguntas vayan resolviendo las incertidumbres, construyendo así el significado final. Estas preguntas fomentan la revisión de las imágenes concienzudamente, consiguiendo la generación de una comprensión más profunda del hecho visual. Esto conlleva una observación activa y reflexiva, aplicable a diferentes campos del conocimiento, y generador por tanto de un aprendizaje significativo que surge de las propias inquietudes del observador y su entorno:

Los alumnos tienen mucho tiempo lo que les proporciona una gran variedad de oportunidades de construir significados en diferentes caminos. Están expuestos a los pensamientos de sus compañeros, los cuales aceleran los cambios de sus propios pensamientos. (Ibíd., p.100).

Este método se utiliza no solo para enseñar arte, sino para enseñar a pensar, puesto que lleva a la auto reflexión generadora de conocimiento utilizando como base la curiosidad propia y del grupo al que se pertenece.

Housen establece una serie de cualidades que tiene el arte y lo hacen favorable para el desarrollo crítico de niños y adultos<sup>51</sup>:

---

<sup>51</sup>Traducción nuestra. Tomado de Housen 2001-2002,p. 121

- El arte es accesible: Puede comunicarse con todos los espectadores permitiendo adentrarse en su espacio de forma temprana y sencilla. Los niños pueden leer un cuadro mucho antes que las letras.
- El arte toca temas atemporales: El arte puede llevar a los espectadores tan lejos como ellos sean capaces de ir.
- El arte es irresistible: El significado de una obra puede cambiar según nuestra atención se dirija de un punto a otro
- El arte es ambiguo: El arte tiene más de un significado “correcto”. Contiene pistas cuidadosamente elaboradas. Su ambigüedad invita a la especulación.
- El arte se desarrolla: Cuanto más se mira, más se ve. Las posibilidades de interpretación no tienen fin.

De esta forma el museo se ofrece al público como una herramienta educativa, entendiendo la educación como proceso continuo que se da a lo largo de la vida, y en el que las experiencias vividas se suman a los conocimientos adquiridos en el ámbito formal. Así, en palabras del departamento de educación del Centro Atlántico de Arte Moderno (CAAM), podemos explicitar:

La obra de arte es un documento a interpretar, a descubrir, para que los niños razonen el porqué de las cosas, que aprendan a enriquecerse de las diferencias, a ser humildes y escuchar. El niño se siente bien porque no le están poniendo notas. Se trata de que aprendan a interpretar el arte en su propio contexto y de que aprendan con el arte. (Recuperado de [www.caam.net](http://www.caam.net)).

Este sistema es criticado por diferentes profesionales que ven en él una serie de inconvenientes:

(...) en primer lugar, la enseñanza que se plantea prioriza que los educandos construyan estructuras de pensamiento que, supuestamente, les permitirán comprender todo tipo de contenidos. En segundo lugar, el conocimiento se construye a través de un proceso de descubrimiento autónomo, derivado de la relación de cada sujeto epistemológico con el entorno inmediato pero sin prestar atención a la interacción social, lo que da a entender que los individuos generan conocimientos desde sí mismos olvidándose de los factores externos que influyen esta construcción. (...) no considera el componente sociocultural y contextual de la construcción del conocimiento, obviando también que éste es mediado por otros factores, como las relaciones de poder constituidas

históricamente. (...) obvia que cualquier conocimiento esta inevitablemente ligado a contextos y a las circunstancias biográficas de cada uno. (...) da más importancia al hecho de establecer un dialogo que a los propios contenidos del mismo. (...) no se repara en los contenidos, sino en la forma de ser transmitidos (...) únicamente tiene en cuenta el análisis forma de la obra de arte, sin atender a la incidencia del contexto cultural en los significados estéticos y en los procesos psicológicos. (Kivatinetz y López, 2006, Pp.216-218).

En cuanto a el fomento del pensamiento crítico, ambas autoras afirman “consideramos que el tipo de pensamiento que se estimula, se trataría más de un pensamiento tolerante que de una postura crítica” (ibídem, 224). Por otro lado, se le critica el que parta:

(...) de que hay un conocimiento clave que se tiene que aprender. Por ello, a pesar de que se promueve la discusión en el grupo, siempre se incita a llegar a un consenso y a dejar claro cuál es el mensaje predeterminado que se debe asimilar. (Kivatinetz y López, 2006, p.225).

Esta crítica, por poner un ejemplo, analiza las desventajas de la utilización del método sin reparar en cuáles son las bases por las que se crea el V.T.S., *aprender a aprender*. El V.T.S. surge con el propósito de utilizar el arte para desarrollar un pensamiento crítico capaz de comenzar a desentrañar el mundo a través de preguntas y repuestas que, aunque durante la aplicación se realizan en grupo, se podrá seguir aplicando tanto en las visitas individuales a los museos, como en otros aspectos de la vida.

En cuanto a las orientaciones que Yenawine aporta para la selección de las piezas, debemos contextualizarla en la cultura en la que nace: EE.UU., un país de contrastes en el que el liberalismo se entremezcla con el puritanismo y la *censura* más exacerbados. Ello hace que la visión de los temas más apropiados para el trabajo con menores en museos, pueda no tener nada que ver con lo que nuestra cultura *tolere* para el trabajo con niños, de hecho elementos que para ellos puedan resultar poco apropiados como temática religiosa, en nuestra cultura se podría entender como un marco para tratar temas de tolerancia, incluso de la multiculturalidad que encontramos en la creación de nuestro país. En cualquier caso, Yenawine aporta unas indicaciones, no reglas de obligado cumplimiento.

Por todo ello pasamos a enumerar los beneficios expuestos y demostrados por otros autores, que aporta el método:

“demostró que la práctica del V.T.S. produce un crecimiento en el pensamiento puramente estético y contemplativo, así como la mejora de otras habilidades cognitivas en un periodo corto de tiempo” (Kivatietz y López, 2006, p.215)

“El crecimiento y desarrollo mental es estimulado de tres modos: mirando detenidamente las obras de arte incrementando progresivamente su complejidad, respondiendo a preguntas basadas en la percepción visual y el desarrollo, y participando en discusiones grupales cuidadosamente coordinadas por educadores. (...) utilizando las `Estrategias de Pensamiento Visual´ se pretende que cada participante pueda señalar lo que ve en la obra de arte que está observando y expresar su opinión sobre ella, argumentando sus interpretaciones. De este modo, los participantes son conscientes de que sus ideas se escuchan y se valoran, comprobando que cada comentario contribuye a proceso del grupo en su búsqueda de los diversos significados” (VUE 2001, en *Ibíd.*, p.221).

“Facilita la mejora de capacidades deductivas, especulativas y argumentativas de los alumnos Favorece la generación de interpretaciones basadas en las imágenes de menor a mayor complejidad. Permite la mejora de la expresión oral. Fomenta una nueva relación profesor-alumno, reafirmando el desarrollo personal del alumno ya que, al redefinir sus roles, se resitúan en un plano de igualdad” (Pou 2002, en *Ibíd.* p. 222)

“El V.T.S. dinamiza y da vida a los programas educativos de los museos” (González, 2006, en Kivatietz y López, *Ibíd.*, 230)

“Se centra en el crecimiento a largo plazo y en la incubación de habilidades y conocimiento” (recuperado de [www.artsobservatory.org](http://www.artsobservatory.org))

Fomenta la verbalización y la discusión como componentes fundamentales del desarrollo. (Recuperado de [www.artsobservatory.org](http://www.artsobservatory.org))

El VTS fomenta<sup>52</sup>:

- La interacción con el arte de diversas culturas, tiempos y lugares
- La confianza en la propia capacidad para conseguir significados desde el arte

---

<sup>52</sup> Tomado de la información publicada por el CAAM de Murcia sobre el curso de VTS impartido en 2008. ([www.caam.net](http://www.caam.net))

- Los debates y la resolución de tareas en equipo
- El desarrollo de habilidades de pensamiento y comunicación
- La capacidad de transferencia de estas habilidades a otras áreas de estudio

Por todo ello, el V.T.S. se presenta como una herramienta testada y con múltiples posibilidades de cara a la enseñanza-aprendizaje en contextos museísticos. Su metodología es trasladable, por otro lado, a diferentes ámbitos de la vida, pudiéndose aplicar a aspectos desconocidos puesto que no enseña a, sino que a través del arte, enseña a replantearse los preconceptos y descubrir una nueva forma de ver y de entender el mundo.

#### **IV.3.2 Investigación en educación museística y capacidades diferentes.**

##### **El caso de la investigación y trabajo con el colectivo sordo.**

Fuera de nuestras fronteras se están poniendo en práctica modelos e investigaciones, encaminados a mejorar las experiencias de los diferentes usuarios de los museos. Estas novedades no sólo benefician a colectivos específicos, sino que enriquecen a quienes ejecutan dichos programas, permitiendo implementar el resto de la programación con las mejoras detectadas. Destacamos modelos de un lado y otro del Atlántico, conscientes de dejar gran cantidad de destacadas instituciones sin nombrar.

##### ***Europa: El British Museum.***

El museo Británico es una de las instituciones más consolidadas de Europa y del mundo. Referencia internacional, desde su creación en 1753, el museo británico acoge cientos de exposiciones contempladas por millones de personas.

Para dar cabida a las diversas necesidades reclamadas por tal cantidad de visitantes, el museo, se ha adaptado a los nuevos tiempos, creando nuevas políticas y renovando sus formas de llegar a los distintos públicos. Por ello, se establecen diferentes protocolos de obligado cumplimiento, adaptados a las diversas necesidades especiales que pueden presentar los públicos. Así, en el esquema de equidad para la discapacidad del British Museum se apunta:

El Museo está comprometido con la diversidad de todos los individuos y comunidades de diferentes razas, países de origen, lenguas, creencias, culturas, discapacidades, género, orientación sexual, edad (...) trabajando para ello y reconociendo:

- Es esencial la igualdad de acceso para personas con discapacidad
- Mejorar los servicios para las personas con discapacidad tiene un impacto directo y positivo en la calidad de la experiencia para todos los usuarios del Museo. (British Museum, recuperado de <http://www.britishmuseum.org/pdf/disability.pdf>, 3) <sup>53</sup>

De hecho, desde la institución se entiende el museo como:

- 3) Un museo del mundo para el mundo
- 4) Un lugar para los `curiosos y los estudiosos´
- 5) Una colección mantenida en beneficio de todo el mundo, presente y futuro, libre de carga
- 6) Un foro para la expresión de diferentes perspectivas culturales
- 7) Un lugar donde abrazar el mundo entero y contribuir a la comprensión de los vínculos entre las influencias a través de las diferentes sociedades
- 8) Un lugar donde las diferentes comunidades del Reino Unido pueden explorar sus herencias. (Ibíd., p.3).

Esta filosofía tiene su respuesta en la creación de un *Grupo de Trabajo de Valoración de la diversidad*, con la función de garantizar que el Museo tenga la capacidad de adoptar las decisiones oportunas sobre sus imperativos legales, ética y negocios, con el fin de contar con los servicios necesarios tanto para su público como para sus empleados.

Entre los ítems propuestos para lograr sus objetivos encontramos la contratación de personal especializado y un voluntariado igualmente implicado y conocedor de las diferentes capacidades de los públicos potenciales. La inclusión dentro de su propia organización a discapacitados.

Las actividades que realizan con colectivos de discapacitados son las siguientes:

- Consulta directas con el personal del museo.
- Grupos para usuarios con movilidad reducida.
- Alianzas con organizaciones de discapacitados (RNIB, SHAPE, RNID, San Mungo, Consejo Camden, Vocaleyes, STAGETEXT, Artsline).

---

<sup>53</sup> Traducción nuestra: "The Museum is committed to the diversity of all the individuals and communities of different races, countries of origin, first languages, beliefs, cultures, disabilities, genders, sexual orientation, age and income who use, support and work for it; and it recognises that:

- Equality of access for disabled people is integral to that diversity;
- Enhancing services for disabled people has a direct and positive impact on the quality of experience for all users of the Museum."

- Consultas a través de correo electrónico.
- Un equipo recién formado a través de un grupo de trabajo con discapacitados.
- Teléfono de consulta.
- Recorridos comentados.

En concreto, para colectivos sordos o con dificultades auditivas, presentan unos servicios básicos entre los cuales se incluyen:

- Bucles de inducción en Centro de Educación y en el espacio Hartwell.
- Sistema de lazo de inducción portátil para las conversaciones en la galería
- Interpretaciones mensuales en lengua de Signos Británica e interpretación de determinados eventos de importancia.
- Creación de eventos especiales ocasionales para sordos o grupos con dificultades auditivas.

Tales programas se completan con una evaluación a cargo de la unidad de interpretación, responsable de la creación y evaluación de la estructura intelectual de las galerías y exposiciones. Ello incluye la evaluación tanto de las audiencias como de la edición de los textos.

Para ello siguen tres pasos:

- 1- Adaptación de los textos explicativos: Los textos se han editado a través de la creación de estándares que aseguran su sencillez de lectura y comprensión. Esto es particularmente relevante para los visitantes con dislexia, trastornos visuales, dificultades de aprendizaje o sordera. El texto se basa en Estilo que es accesible, creado para responder a las necesidades de los visitantes.
- 2- Ampliación de las vías de interpretación: Las diferentes vías de interpretación son investigadas y recomendadas, incluyendo el sonido y los gráficos, lo que permite a los visitantes aumentar el acceso al conocimiento.
- 3- Evaluación: La Unidad de metodología de evaluación utiliza evaluadores profesionales para proporcionar información sobre las principales exposiciones temporales, poniendo el acento en extender la labor de evaluación que permita incluir objetivos específicos en las exposiciones permanentes y temporales. Para ello realizan un seguimiento y evaluación, utilizando métodos de interpretación del amplio espectro de público del Museo. Recientemente se han incorporado preguntas sobre la discapacidad en su metodología y planes de actuación en los resultados a medida que surgen.

Como vemos el British se encuentra en un continuo cambio que permite su adaptación al amplio espectro de públicos que le visitan, pudiendo así ofrecer la posibilidad de mejorar su comprensión de los contenidos. Es destacable el empeño que ponen en la evaluación, que les permite flexibilizar su difusión permitiendo implementar sus mecanismos de acercamiento a los visitantes.

### ***EE.UU. El caso del Museum of Modern Art (MoMA).***

El Museum of Modern Art, conocido por sus siglas como MOMA es fundado en 1929, en plena crisis económica, por Lillie P. Bliss, Abby Aldrich Rockefeller, Mary Quinn Sullivan, y cuatro socios fundadores más. Su creación le convierte en el primer museo dedicado a la era moderna, hecho que marcará su trayectoria y filosofía. Su colección comienza con el arte europeo de la década de 1880, continuándose con obras que llegan hasta nuestro más reciente presente. En la actualidad con cerca de 150,000 objetos, la colección ofrece una visión general del arte moderno y contemporáneo sin comparación.

Esta institución se caracteriza por sus amplios programas destinados a públicos con necesidades especiales: Alzheimer, discapacidad visual, intelectual, autismo, discapacidad auditiva, inmigrantes y mujeres en riesgo de exclusión social, que complementan su tarea en la propia institución con actividades de apoyo en red<sup>54</sup>, hecho que les ha hecho poseedores de diferentes menciones y premios de carácter internacional.

Su programa especial de accesibilidad es posible gracias a la fundación Stavros Niarchos y está sostenido económicamente por una serie de beneficiarios privados y fundaciones que aportan la financiación necesaria para el desarrollo del programa.

Para colectivos de personas sordas o con dificultades auditivas presentan un amplio abanico de posibilidades que permiten a estas personas acercarse más íntimamente a las obras expuestas<sup>55</sup>:

- 1) Bucles magnéticos en todo el edificio
- 2) Emisoras FM en todas las galerías
- 3) Intérpretes de ASL los cuartos domingos del mes a las 13:30
- 4) Intérpretes en exposiciones especiales

---

<sup>54</sup> Actividades que se realizan a través de aplicaciones diseñadas para trabajar desde casa. En ellas encontramos como recursos las obras del museo utilizadas para trabajar temas totalmente distintos al de la propia creación artística, como la memoria en caso del Alzheimer etc.

<sup>55</sup> Todas las actividades que presentan intérpretes, audio guías especiales u otro tipo de tecnología que adapte los contenidos, se prestan de forma gratuita a los usuarios que así lo demanden.

- 5) Bucles de inducción magnéticos disponibles en todas las *Brown Bag Lunch lectures*<sup>56</sup>
  - 6) Bucles magnéticos o sistemas de amplificación de sonidos por infrarrojos disponibles para todas las conversaciones con artistas contemporáneos
  - 7) Emisoras FM disponibles para las visitas familiares
  - 8) Programas bimensuales de interpretación para adultos sordos
  - 9) Audio guías compatibles con posición T diseñadas para personas sordas y con dificultades de audición que permiten aprender arte moderno y contemporáneo a través de cuatro programas diferentes.
- 10) Programas- talleres.

Estos programas talleres son impartidos por el área de educación del museo quienes defienden su actuación exponiendo: “creemos que mirar y hacer arte es vital para el desarrollo infantil. El arte transforma y enriquece la vida de los niños, construye su autoconfianza y fortalece sus habilidades de pensamiento crítico”<sup>57</sup> (Recuperado de <http://www.moma.org/learn/disabilities/k-12>).

Con estas palabras el departamento educativo del MoMA justifica su tarea docente mostrando una filosofía transversal a todo el museo, por la cual el museo se debe convertir en una herramienta mediadora y facilitadora entre el arte que allí se contiene y el público.

Desde este departamento se diseñan diferentes actividades y recursos para alumnos en edad escolar con discapacidades, entre los que encontramos programas para discapacitados auditivos.

La diferencia que diferencia al MoMA de otros museos es su metodología de trabajo. Junto a los profesores de los alumnos, analizan las necesidades, habilidades, e intereses del alumnado que faciliten su total participación en la actividad desarrollada.

Esta tarea se completa a través de talleres destinados a profesionales de la educación, entre los que encontramos a los propios maestros y administradores de centros de educación especial, que permite tener una visión más completa del mundo artístico y las posibilidades que éste presenta en el currículo escolar interdisciplinar.

Esta forma de actuación en la que se implica no solo a las personas discapacitadas que quieren aproximarse a los contenidos del museo, sino a todo el entorno que les

---

<sup>56</sup> Actividades destinadas al público general

<sup>57</sup> La traducción es nuestra.

acompaña y contribuye a su formación como personas, es un punto clave en la filosofía y trabajo del MoMA, que les convierte en un referente a nivel mundial.

***Cultura Latina: el caso del Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA).***

Dentro de las muchas vías de actuación que existen actualmente para trabajar con colectivos con necesidades especiales, existe una institución que presenta una perspectiva diferente a las presentadas hasta ahora. Es el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA), institución que, lejos de adaptar el contexto a sus visitantes a través de herramientas tecnológicas o de apoyo como las presentadas hasta ahora, adapta sus contenidos a través del conocimiento de las circunstancias especiales del colectivo sordo, para lograr objetivos curriculares comunes a los de los oyentes.

El MALBA, nace en Septiembre de 2001 gracias al impulso de Eduardo F. Constantini quien aporta las más de doscientas obras de los autores latinoamericanos contemporáneos más importantes desde principios de siglo XX hasta hoy que conforman la colección permanente, y permiten desarrollar una importante labor en el ámbito social y educativo.

El museo se define a sí mismo en su web como un “espacio dinámico y plural de producción de actividades culturales y educativas” (recuperado de [www.malba.org.ar](http://www.malba.org.ar)), pretendiendo con ello apartarse de la idea de museo *contenedor* transformándose en *provocador*.

> Interpretación de colección permanente junto al equipo de ADAS.



Imagen 33. Interpretación de la colección permanente junto al equipo de ADAS. Fuente: MALBA

Esta provocación busca hacer *reaccionar* a los públicos y despertar en ellos la curiosidad por conocer su cultura a través de la colección. Sus actividades se entienden como herramienta a utilizar para alcanzar sus objetivos:

Educar al público. Despertar su interés por los creadores latinoamericanos: Contribuir al conocimiento de las producciones culturales de América latina fomentando el reconocimiento de la diversidad cultural de esta región y compartir la responsabilidad de este esfuerzo con la comunidad nacional e internacional promoviendo el intercambio artístico...(Recuperado de [www.malba.org.ar](http://www.malba.org.ar)).

Ello les convierte en un museo al servicio de sus visitantes, que busca mantener una interacción entre contenedor, contenido y público.

Según sus propias palabras:

Combina un calendario cada vez más dinámico de exposiciones temporarias con la exhibición estable de su colección institucional, ofrece ciclos de cine, literatura y diseño; y lleva adelante una importante tarea de educación a través de programas destinados a diferentes tipos de públicos. (Recuperado de <http://malba.zonajobs.com.ar/>).

Entre ellos encontramos al colectivo sordo, quien es destinatario de actividades planteadas desde dos perspectivas:

- 1) Ofreciendo un servicio de intérpretes durante la visita y con talleres dirigidos especialmente a ellos.
- 2) El segundo de los casos viene desarrollándose desde el 2006, con la intención, según el MALBA, de “enriquecer sus propuestas educativas” (recuperado de <http://malba.zonajobs.com.ar/>).

Su método de trabajo parte de los intereses de los alumnos, tratando de hacerles reflexionar sobre las obras a través de la vinculación de éstas con su propia vida, estableciendo así puentes entre arte y vida, con una premisa: utilizar todos los sentidos. Para ello se propone una actividad “práctica en un taller” para traducir las experiencias vividas en el museo a un lenguaje creativo.

Esta actividad es desarrollada por miembros de ADAS (Asociación de Artes y Señas) quienes se definen a sí mismos como:

(...) un grupo multidisciplinario formado por artistas, pedagogas e investigadores dedicados todos a tareas que fomenten el cambio de paradigma

cultural, educativo y social acerca de las lenguas de señas y las personas sordas en un marco de respeto por la diversidad. El arte y la acción educativa son los vehículos elegidos para llevar nuestra misión adelante. (Recuperado de <http://www.adas.org.ar/>).

Se sigue una metodología basada en preguntas abiertas que permiten la creación de un espacio para el diálogo, la reflexión y discusión, ofreciendo la posibilidad de que los chicos se conviertan en protagonistas de su propia experiencia de aprendizaje.

En esta propuesta se enseñan las obras más significativas del museo (autores como Antonio Berni, Frida Kahlo, Diego Rivera, entre otros). El recorrido se articula con actividades, juegos y materiales didácticos.

La visita finaliza en una práctica de taller donde pueden materializar la creatividad e imaginación de cada uno.

Otra colaboración de ADAS con el MALBA destacable es el **cine para sordos**, donde se narra la historia del cine a través de cortos o fragmentos de películas cómicas que marcan el desarrollo de esta disciplina desde sus primeros años hasta la llegada del sonido. En esta propuesta los alumnos experimentan el cómo se filma un pequeño truco cinematográfico: *“una divertida actividad en la cual ellos mismos serán los encargados de filmar e interpretar una película de otro tiempo, al final de la mañana podrán ver su propia película”*

Como vemos en esta institución priman los valores humanos sobre los tecnológicos, lo que aporta una coherencia a su filosofía y métodos de trabajo que difieren mucho de lo que instituciones de más renombre internacional hacen.

### **España. Situación y ejemplos de líneas de trabajo.**

Actualmente asistimos al desarrollo de una conciencia social en los museos, que está dejando paso a la creación de grupos y foros de debate en todo el país.

Es destacable que el número 2 de la revista de ICOM España (2010) se dedique precisamente a esta temática “museos e inclusión social”, mostrando un interés especial hacia la responsabilidad social de las instituciones.

Sofía Rodríguez Bernis, Presidenta de ICOM España inicia el número de la revista exponiendo “la accesibilidad es para todos, y debe de constituir una prioridad absoluta para los museos. No en vano somos el recurso más adecuado para la educación informal de todos los ciudadanos” (Rodríguez Bernis, *Revista de ICOM*, 2, p.2).

La concienciación, y el cambio de posicionamiento hacia el museo social, está instaurándose definitivamente en nuestro país.

En los últimos años se están desarrollando diferentes trabajos desde ámbitos no formales encaminados al diseño y aplicación de acciones con colectivos sordos en instituciones museísticas. El conocimiento de tales trabajos no es posible sin mantener una presencia constante en los circuitos de congresos, ya que tales diseños son compartidos informalmente, no estructurándose atendiendo a normativas académicas o a través de publicaciones.

Destacamos a continuación alguno de los ejemplos más importantes de España en el trabajo desde las instituciones museísticas con el trabajo dirigido hacia las diferentes capacidades, conscientes del continuo surgimiento de nuevos escenarios donde se implanta esta sensibilidad, dando lugar a nuevos grupos, proyectos y programas.

#### ***Red Provincial de Museos de Lugo.***

Destacamos esta red museística, no porque esté configurada como grupo de investigación, sino porque son ejemplo de normalización e integración real de las personas con capacidades diferentes en España.

Encarna Lago, gerente de la red y responsable del Departamento de Capacidades Diferentes y Accesibilidad, en contacto con nosotros a través de correo electrónico nos explica:

“La Red de Museos lleva más de 10 años luchando por hacer accesibles todos sus museos al público discapacitado. Nuestro objetivo es retirar la etiqueta de excepcional en la aplicación de la accesibilidad y hacer de ella un factor común a tener en cuenta en la planificación de cualquier acción social y cultural.

El 8 de octubre del 2007, desde la Red Museística Provincial, solicitamos la modificación de la RPT (Relación de Puestos de Trabajo) para incorporar la creación de un nuevo departamento que prestase atención específica a la diversidad.

La creación del Departamento de Capacidades Diferentes y Accesibilidad adscrito a la Gerente de la Red, departamento del que soy la responsable fue aprobado por el Pleno de la Diputación el 26 de Febrero de 2008.” (Lago, comunicación personal, 15 de Febrero de 2011).

La realidad que encontramos en nuestro país nos hace pensar que son los pequeños museos los que están introduciendo una normalización más efectiva en los museos, en detrimento de los grandes centros museísticos, quizá más encorsetados en funciones organizadas piramidalmente, que dejan poco margen a la preocupación por temas adyacentes y/o transversales.

#### ***Museos estatales.***

Actualmente se está gestando un grupo de trabajo desde la dirección general de Bellas Artes, perteneciente al Ministerio de Cultura, encaminado a recoger aquellas acciones que desde los museos estatales se llevan a cabo en relación a inserción, accesibilidad y museos. Sin embargo, esta tarea es aún incipiente, por lo que no facilitan demasiados datos al respecto. Con la denominación “Comité para la Función Social del Museo” tratan de delinear una forma común de trabajo, así como catalogar todo cuanto se está desarrollando en estas líneas dentro de los museos estatales.

#### ***Fundación Orange.***

La Fundación Orange surge como institución preocupada por procurar el desarrollo de una sociedad igualitaria a través de la aportación de mecanismos que favorezcan la plena participación social de los colectivos cuyas capacidades diferentes impiden tener las mismas oportunidades que el grueso de la sociedad.

Desde ésta institución, definen su trabajo en los siguientes términos:

La Fundación Orange trabaja para favorecer la comunicación y la creación de vínculos entre las personas, con especial hincapié en los colectivos con barreras de comunicación y participación. Para conseguirlo, a través del concepto de tecointegración social, realiza, colabora y promueve actividades y proyectos sociales de diversa índole, muchos de ellos basados en las posibilidades de comunicación que otorga el uso de las nuevas tecnologías. (...) la Fundación realiza una comprometida tarea para acercar la cultura y el ocio a las personas con discapacidad visual o auditiva, promueve diversos proyectos de alfabetización digital y desarrolla diversas actividades de música vocal.

(Recuperado de <http://fundacionorange.es/fundacionorange/lafundacion.html>).

De este modo, su aportación al ámbito museal en nuestro país, así como en muchos otros lugares del mundo, permite la posibilidad de implementar la oferta cultural y educativa dando lugar a la generación de nuevas posibilidades de actuación en

espacios que, de otro modo no tendrían forma alguna de iniciar el trabajo con colectivos con capacidades diferentes.

En el caso del colectivo sordo, son impulsores de la incorporación de bucles magnéticos, signoguías, etc. en diferentes museos españoles, a través del programa “Museos Accesibles” que les lleva a desarrollar acciones como

- Servicios de signoguías.
- Creación de Clases de historia y arte para sordos.
- Creación de recursos tecnológicos para personas con hipoacusia.

Actualmente, siguen una línea de trabajo encaminada a actuar desde las personas y la educación a través de cursos de cultura en museos tan relevantes como el Prado.

Sin embargo su trabajo no sólo se centra en este colectivo, sino que dirigen esfuerzos hacia colectivos con deficiencia visual, autismo, o diversidad funcional.

Los tres ejemplos descritos hasta el momento dentro del panorama estatal serán objeto de un análisis minucioso en el capítulo VI de la presente investigación, ya que las líneas seguidas, así como las publicaciones y presencia continua en circuitos de congresos, hacen precisar de un estudio pormenorizado de su casuística.

#### ***Museo Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC).***

Otro ejemplo de trabajo con el colectivo sordo dentro de nuestras fronteras lo encontramos en el museo de Arte Contemporáneo de Castilla y León (MUSAC).

Tras su inauguración en el año 2005 en León comienza la historia de un nuevo concepto de museo en Castilla y León en el cual se alberga entre sus muros únicamente obras del presente, sin pasar por el poso que aporta el pasado. Su concepto, no carente de controversia, choca con la concepción tradicional de museo como contenedor de la historia, ya que no recoge restos del pasado sino retazos del presente que van convirtiéndose en recuerdo a medida que los espectadores van recorriendo sus salas. El museo, según sus propias palabras “nace con un amplio sentido experimental a la hora de concebir y desarrollar proyectos y exposiciones a todos los niveles” (Recuperado de la web <http://www.musac.es/index.php?secc=1&subsecc=1>).

Destacamos el hecho de que este museo, según la información publicada en su web:

(...) se construye con el propósito de ser un lugar interrelacional donde el público deje de ser un mero elemento pasivo que contempla. Talleres, charlas, encuentros con los artistas, guías didácticas y obras en las que el espectador interactúa, son algunos de los elementos imprescindibles en la dinámica del MUSAC. (Recuperado de <http://www.musac.es/index.php?secc=1&subsecc=1>).

Para ello desarrollan múltiples actividades para todo tipo de público, entre los que encontramos al colectivo sordo.

Por esta razón el MUSAC presenta dentro de su oferta educativa, una sección denominada *Visitas Concertadas para personas con discapacidad auditiva y sordas*, dirigidas a grupos de entre diez y veinte personas de forma gratuita.

Esta sensibilidad hacia el colectivo sordo comienza a desarrollarse el año 2008, momento inmediatamente posterior a la ley de 2007 por la cual se reconoce la lengua de Signos Española como lengua natural.

Desde este momento la tarea que se realiza desde el DEAC, en el apartado de discapacidades, viene encaminada a la adaptación de contenidos a través de un lenguaje más sencillo para posibilitar la visita comentada al museo a las personas con discapacidad auditiva. Para ello los grupos son acompañados de un educador y un intérprete. Este hecho, según Mariola Campelo (2010), tiene como objeto “facilitar el diálogo tanto de signantes como de oralistas” (p. 83). Para ello el MUSAC ha tenido en cuenta la diversificación atencional de las personas sordas en su programación educativa puesto que, según sus palabras,

(...) hemos buscado los espacios de mayor visibilidad en las exposiciones, para que las personas sordas puedan visibilizar tanto las manos del intérprete como los labios de la educadora; también, para atender a esta visualización, se ha reducido el número de usuarios de la visita a quince personas y se ha ampliado el tiempo de la visita a dos horas, porque entendemos que el análisis de las exposiciones debe ser más pausado, ya que las personas sordas no pueden visualizar al mismo tiempo las explicaciones de las guías y las obras. (Campelo, 2010, p.83).

Otra de las líneas de trabajo que siguen desde la institución parte de su experiencia laboral con asociaciones de autistas en la ciudad de León. Para ello, y basándose en anteriores trabajos con diferentes colectivos, se pone en contacto a varios profesionales de ramas afines al campo de la discapacidad y los museos: psicopedagogos, psicólogos y educadores, quienes ya han trabajado con dicho

colectivo en espacios museísticos para emprender un nuevo proyecto vinculado al museo y a jóvenes discapacitados auditivos.

Les propusimos realizar una visita adaptada a las necesidades de éstos jóvenes. Se seleccionó una de las exposiciones de ese momento, *Te voy a enseñar a bailar* de la coreógrafa y bailarina Blanca Li, porque el estudio de expresión corporal de los artistas se convertía en un lenguaje visual muy accesible a estos usuarios. (Campelo, 2010, p.85).

Del éxito de esta iniciativa surge un programa estable con proyectos educativos específicos para niños y adolescentes con discapacidad auditiva en exposiciones del MUSAC. Paralelamente esta iniciativa da lugar a jornadas de reflexión con diferentes profesionales relacionados con el colectivo sordo para mejorar el servicio y aprender tanto de los errores como de los aciertos.

Con este tipo de acciones el MUSAC continúa mostrando su firme apuesta por la educación y la acción cultural “como uno de los pilares fundamentales de su programa” (MUSAC, 2010, p.7), ya que en palabras de su director, Agustín Pérez Rubio

(...) desde sus comienzos el MUSAC (...) ha sido permeable a la realidad donde está inscrito y a las sensibilidades plurales que lo habitan. A partir del convencimiento de la dirección de que el Arte realmente es un vehículo que puede articular y regenerar situaciones y contextos, la labor del DEAC ha sido impecable en el trabajo con las comunidades, convirtiendo al museo en un centro que se alimenta y se genera gracias a aquellos públicos donde hemos sabido llegar, pero también donde ellos nos han elegido para vehicular proyectos que no tenían precedentes. (MUSAC, 2010, p.9)

Con esta mentalidad de apertura, y conscientes de la importancia que el papel de la educación debe desempeñar en un museo, el MUSAC se presenta como referente nacional en la forma de relacionar museo y colectivos con capacidades diferentes, mostrándose como entes activos que piensan y desarrollan actividades para acercar el museo a la sociedad y viceversa, de modo coherente y reflexivo.

Sin embargo, la situación política y económica del país hace que este tipo de iniciativas pasen por un momento crítico, en el que a pesar de su éxito y buenos propósitos muchas de ellas han desaparecido, como es el caso de las propuestas planteadas desde el MUSAC.

Como podemos apreciar, los museos se han convertido en un foco de investigación cuyas aportaciones son transferibles a contextos educativos de carácter formal.

Del mismo modo, la contribución social que desde su trabajo realizan a la normalización y lucha por ofrecer una igualdad de oportunidades a todo tipo de público, siempre desde la investigación, hacen que su trabajo haya de ser considerado como fundamental para el desarrollo social, situándoles por tanto, en un puesto destacado y precisado de recursos para continuar esta tarea.



## **CAPÍTULO V**

### **Descripción metodológica**



## Capítulo V.

### Descripción metodológica

En el presente capítulo realizamos un análisis exhaustivo de las distintas partes que conforman la metodología empelada, mostrando las razones que nos llevan a seleccionar unos u otros planteamientos en pos de alcanzar los fines deseados.

#### V.1 ORIENTACIÓN METODOLÓGICA

Nuestra investigación se sitúa en un camino intermedio entre el paradigma *sociocrítico* y el *interpretativo*. Del primero nos interesa especialmente el planteamiento de la finalidad del trabajo, así como la relación indisoluble entre teoría y práctica. Compartimos, además, una necesidad interna, traducida en objetivos, de analizar la estructura de un tipo de relaciones sociales surgidas en el campo de los museos entre el colectivo sordo y las instituciones para tratar de comprender determinados problemas que surgen de la interrelación entre ambos. Con el paradigma interpretativo compartimos cuatro dimensiones relacionadas con la relación entre la investigadora y el objeto de estudio, los valores, los criterios de calidad, así como con las técnicas y herramientas utilizadas. Sin embargo, no nos centramos en aspectos no generalizables de los individuos como en líneas generales hace este paradigma, sino que analizamos globalmente nuestro objeto de estudio extrayendo conclusiones que pretendemos sean generalizables y transferibles.

Por ello, y a pesar de tomar elementos del paradigma interpretativo, tenemos una inclinación mayor hacia el sociocrítico, pero con matices interpretativos, como podemos apreciar en la siguiente tabla:

Paradigma	Paradigma Sociocrítico (S)	Paradigma interpretativo (I)	Dónde nos posicionamos en nuestra investigación
<b>Fundamentos</b>	Teoría crítica	Fenomenología. Teoría interpretativa	S
<b>Naturaleza de la realidad</b>	Compartida, histórica, construida, dinámica, divergente	Dinámica, múltiple, holística, construida, divergente	S
<b>Finalidad de la investigación</b>	Identificar potencial de cambio, emancipar sujetos, Analizar la	Comprender e interpretar la realidad, los significados	S

	realidad	de las personas, percepciones, intenciones, acciones	
<b>Relación sujeto/objeto</b>	Relación incluida por el compromiso. El investigador es un sujeto más.	Dependencia. Se afectan. Implicación investigador. Interrelación	I
<b>Valores</b>	Compartidos. Ideología compartida	Explícitos. Influyen en la investigación	I
<b>Teoría/práctica</b>	Indisociables. Relación dialéctica. La práctica es teoría en acción.	Relacionadas. Retroalimentación mutua.	S
<b>Criterios de calidad</b>	Intersubjetividad, validez consensuada	Credibilidad, confirmación transferibilidad.	I
<b>Técnicas instrumentos, estrategias</b>	Estudio de casos. Técnicas dialécticas	Cualitativos, descriptivos, Investigador principal instrumento. Perspectiva participantes	S
<b>Análisis de datos.</b>	Intersubjetivo, dialéctico	Cualitativo: inducción analítica, triangulación.	I

Tabla 29. Elementos de los paradigmas sociocrítico e interpretativo tomados en nuestra investigación. (Fuente: Latorre, del Rincón y Arnal, 2005, 44)

La reflexión constituye la piedra angular de la investigación, con un interés por cambiar la realidad, por lo que la principal finalidad a la que se dirige este estudio es identificar los potenciales de cambio que se localizan en la educación en museos con el colectivo sordo.

Procedemos a desentramar la metodología empleada a través de distintos aspectos que permitirán conocer la complejidad que entraña e identificar, al mismo tiempo, diferentes elementos que construyen el sustrato metodológico de nuestra investigación.

### V. 1.1 Clasificación de la investigación.

Para explicitar el tipo de investigación llevada a cabo, vemos conveniente realizar una clasificación de la misma, atendiendo a las elecciones tomadas según los criterios seguidos por Latorre, del Rincón y Arnal (2005, Pp.39-43).

- 1- *Según su finalidad* desarrollamos una investigación aplicada, puesto que los datos alcanzados buscan una mejora en el *status quo* de la educación planteada desde los museos para el colectivo sordo. La posible aplicación de los planteamientos realizados en este estudio busca transformar la realidad actual, aportando datos al conocimiento pero fundamentalmente encaminado a mejorar las prácticas actuales.

- 2- Según su *alcance temporal*, nuestra investigación es transversal, puesto que analizamos un aspecto determinado en un momento concreto: cómo son los diseños desarrollados en los museos para el colectivo sordo en relación a su desarrollo cognitivo e intereses propios. Comparamos para ello el trabajo desarrollado por diferentes grupos de museos: estatales, provinciales, privados, etc.
- 3- Según la *profundidad u objetivo*, podemos situarla en una investigación *descriptiva*, puesto que tratamos de describir la realidad de los museos en relación con el colectivo sordo en España.
- 4- Atendiendo al *carácter de la medida*, se trata de una investigación *cuantitativa*, ya que nos centramos en los aspectos observables y susceptibles de cuantificación: sistemas de trabajo, mecanismos, estrategias, etc. Sin embargo, y puesto que analizamos aspectos imbricados en estos aspectos observables, de naturaleza no cuantificable, como son sistemas de trabajo, filosofía, o inclinaciones, para lo cual utilizamos un método de investigación como es la encuesta, se trata a su vez de un trabajo cualitativo, por lo que presenta una doble vertiente.
- 5- Según *el marco en el que se desarrolla* es una investigación *de campo*, puesto que acudimos a los museos para conocer de primera mano los sistemas y procesos empleados para el trabajo con el colectivo sordo.
- 6- En relación con la *concepción del fenómeno educativo* se trata de una investigación *nomotética*, puesto que tratamos de extraer conclusiones que lleven a explicaciones generales del fenómeno observado.
- 7- Atendiendo a la *dimensión temporal* se trata de una investigación *descriptiva*, ya que nos centramos en el presente, no en el recorrido histórico, ni buscamos la introducción de cambios para analizar los efectos que se producen.
- 8- Según la *orientación que asume*, planteamos una investigación *orientada a la aplicación*, ya que tratamos de adquirir conocimiento que nos permita dar respuesta a un problema concreto. En este caso comprender por qué es

tan baja la participación del colectivo sordo en las propuestas desarrolladas para ellos en los museos de arte.

Todos estos enfoques nos dan una idea más cercana de la naturaleza interna de nuestro estudio, y nos permiten ir dibujando un panorama cada vez más nítido.

### V. 1.2 Planteamiento del problema.

El proceso de investigación se inicia en torno a un problema detectado durante la práctica desarrollada en la investigación llevada a cabo en 2010: la falta de comprensión en los procesos perceptivos de arte por parte del colectivo sordo. Es decir, parte de una experiencia y de la relación entre ésta y un problema planteado desde los entornos museísticos: la poca afluencia de sordos a pesar de las inversiones realizadas para adaptarse a ellos. Podemos resumir este problema en dos preguntas:

- ¿Puede estar relacionada la dificultad de comprensión de las personas sordas con su no asistencia a los museos?
- ¿Los museos están utilizando las estrategias más adecuadas para el trabajo con el colectivo sordo?

Así, una vez planteado el problema del que partimos, estamos en condiciones de determinar que se trata de un problema:

- *Real*, puesto que parte de una experiencia vivida y comprobada empíricamente.
- *Factible*, puesto que reúne las condiciones necesarias para ser estudiado.
- *Relevante*, puesto que no sólo nos interesa como investigadores, sino que tiene una aplicación práctica que mejoraría una situación detectada.
- *Actual*, puesto que presenta importancia y aporta soluciones de tipo conceptual y aplicativo en diversos contextos.
- *Resoluble*, ya que podemos plantear una hipótesis y comprobar la misma a través de los datos obtenidos.
- *Generador de conocimientos*, ya que pretendemos dar lugar a un nuevo planteamiento pedagógico basado en la teoría en comparación con la práctica actual, aportando nuevos enfoques de trabajo con el colectivo sordo.
- *Generador de nuevos problemas*, ya que se trata de una investigación cuya proyección no concluye con los resultados obtenidos, puesto que precisa de una aplicación, abriendo nuevas puertas a otras investigaciones y planteando nuevos interrogantes.

Se trata, por tanto, de un problema *abierto* puesto que su solución se orienta a generar conocimiento práctico.

De él se desgranar los **objetivos** de nuestra investigación, entre los que encontramos:

- Conocer qué métodos/modelos se desarrollan teóricamente desde los museos para el trabajo con el colectivo sordo.
- Analizar el diseño interno de dichos métodos/modelos en relación con la teoría extraída sobre los procesos cognitivos de los sordos.
- Establecer criterios de eficacia a partir de la respuesta del colectivo sordo.
- Comprobar las posibles diferencias de respuesta por parte de dicho colectivo en relación con los modelos de diseños realizados.

A partir de aquí, tras introducir nuestra investigación podemos proceder a describir la hipótesis de partida.

### V.1.3 Hipótesis.

La hipótesis, al igual que los problemas, se debe clasificar atendiendo a diferentes factores para concretar cada vez más la estructura interna de la investigación y buscar la coherencia.

1. *Según el origen*: Como venimos mostrando, y puesto que nuestra investigación parte de una experiencia previa, no podíamos sino plantear una hipótesis *inductiva*. En este tipo, según Latorre, del Rincón y Arnal (2005, p.68) “El investigador formula una hipótesis para hacer una generalización a partir de ciertas relaciones observadas. En sus observaciones advierte tendencias, probables relaciones, y después plantea una hipótesis para explicar dicha relación”.
2. *Según el nivel de concreción*: Definimos una hipótesis *conceptual*, puesto que expresa una conjetura entre diferentes variables.

Así, formulamos la hipótesis atendiendo a un modelo *proposicional* utilizando para ello las siguientes proposiciones:

- Los sujetos sordos presentan dificultades en la reflexión durante los procesos perceptivos de obras artísticas.
- El arte, como instrumento mental, permite, si se trabaja adecuadamente, el trabajo reflexivo basado en la percepción visual.

- Los museos contienen arte y son escenarios educativos donde trabajar la percepción y la reflexión.
- Los museos de arte realizan diseños para la aproximación de sus obras al colectivo sordo.
- Estos diseños puede que se realicen sin comprender la complejidad que entraña el colectivo sordo.
- Los diseños planteados desde las instituciones museísticas puede que no sean los más adecuados y no consigan por ello los objetivos que pretendían.
- Los sujetos sordos no se identifican con las obras contenidas en los museos.
- La educación patrimonial puede ayudar, no sólo a incidir en la reflexión a partir del arte, sino a identizarse con las obras expuestas, por lo que el trabajo desde los museos de arte para el colectivo sordo desde la perspectiva que aporta la educación patrimonial, puede ser la más idónea.
- Incorporar la educación patrimonial a los diseños de los museos puede invertir la no identificación de los sujetos sordos con las obras, así como fomentar la reflexión, identificación y los procesos de interculturación.

De la hipótesis descrita, podemos desgranar los ingredientes fundamentales de nuestra investigación en forma de variables, de tal modo que aportamos un nivel más de concreción a esta exposición de nuestro sistema metodológico.

#### **IV.1.4 Variables/ descriptores.**

Una vez definido el problema y expuesta la hipótesis de partida de nuestra investigación, es necesario acotar las variables que forman parte del proceso investigativo. Ello nos permitirá desglosar los conceptos que forman parte de la hipótesis, definiendo así los métodos de trabajo óptimos para medirlas y recoger datos. Por tanto, podemos encontrar las siguientes variables operativas:

- *Posicionamiento/filosofía de la institución:* La sensibilidad de la institución es un factor que determina la línea que tomamos a través de la elección de opciones de modos de trabajo. El enfoque teórico que defiendan, determina la línea empírica que han de seguir en todas sus vertientes, por lo que su política

interna se refleja en todas las decisiones tomadas, constituyéndose, de este modo, en variable.

- *Implicación del colectivo sordo en el diseño:* Atendiendo a los factores descritos en el cuerpo teórico, consideramos que la participación, en el diseño de las acciones para sordos, por parte del propio colectivo, es un factor que podría influir, por un lado en la eficacia de los mecanismos utilizados y, por otro, en el éxito de las acciones planteadas, puesto que la participación supone una consideración por parte del museo hacia ellos, una puesta en valor, una implicación que conlleva cierta identificación con el trabajo y, por tanto, una forma de lograr que los contenidos pertenezcan al colectivo y resulten, así, más fácilmente transmisibles.
- *Conocimiento de la complejidad sorda:* la formación del equipo que diseña y trabaja con el colectivo sordo influye en la calidad y complejidad interna de las acciones desarrolladas, así como en la incorporación de elementos pertenecientes a la cultura sorda.
- *Diseño:* La realización de los diseños refleja una trama conceptual inserta en los elementos que lo componen: medio utilizado, herramientas, estrategias, objetivos, aprendizajes etc.
- *Utilización del Arte:* Los contenidos de los museos de arte pueden ser utilizados de diferentes modos, generando modelos de trabajo cuya utilización puede determinar el éxito o el fracaso de las acciones efectuadas.

Variable	Descriptorios	Tipo de variable	Instrumento de análisis
<i>Posicionamiento/filosofía de la institución</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estatal/ privado</li> <li>- De dónde parte la idea</li> </ul>	Dicotómica	Cuestionario
<i>Implicación del colectivo sordo en el diseño</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si</li> <li>- No</li> </ul>	Dicotómica	Cuestionario
<i>Conocimiento de la complejidad sorda</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si</li> <li>- No</li> <li>- Conocimiento medio</li> </ul>	Dicotómica	Cuestionario
<i>Diseño</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Medio</li> </ul>	Interviniente	Cuestionario Observación directa

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Herramientas</li> <li>- Estrategias</li> <li>- Objetivos</li> <li>- Aprendizajes</li> </ul>		
<i>Utilización del arte</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contenido</li> <li>- Medio</li> <li>- Fin</li> </ul>	Interviniente	Cuestionario

Tabla 30. Variables con las que trabajamos en nuestra investigación.

Por la naturaleza de nuestro estudio y el posicionamiento que adoptamos en él, no precisamos de la identificación y utilización de una variable independiente, por lo que continuamos nuestro recorrido a través de las decisiones tomadas en cuanto a la metodología para dar un paso más hacia la concreción de la misma.

**V.1.5 Perspectiva metodológica.**

La naturaleza de nuestro problema, así como las preguntas que surgen del mismo, hacen que seleccionemos una metodología que trate de responder de la mejor manera posible a los interrogantes planteados. De este modo, nos situamos en una perspectiva *constructivista /cualitativa*.

Gutiérrez Pérez (2005) afirma la dificultad de explicar en términos cuantitativos aquello que las disciplinas que estudian el fenómeno artístico trabajan, por lo que la metodología más adecuada para el estudio de las experiencias y procesos artísticos, así como aquellos elementos específicamente humanos, requieren de modelos explicativos que describan “dichos procesos de forma cualitativa y que permitan su comprensión global y contextualizada” (Gutiérrez Pérez, en Marín Viadel, 2005, p.153).

Igualmente, para Latorre, del Rincón y Arnal (2005), la utilización de esta perspectiva se realiza bajo una percepción de la realidad educativa desde un punto de vista flexible y personal, creada por los propios sujetos:

Para esta perspectiva, el proceso educativo tiene un carácter subjetivo, y por ello es necesaria la experiencia directa de las personas en contextos

educativos específicos. (...) Se estudian aspectos de la educación como la motivación, intenciones, acciones y significados, difícilmente observables y cuantificables. (Latorre, del Rincón y Arnal, 2005, p.90).

Basándonos en el texto de estos autores, podemos definir la naturaleza de la realidad, finalidad de la investigación y naturaleza de la relación investigador-objeto investigado en la siguiente tabla:

	<b>Según Latorre del Rincón y Arnal (2005, 90-91)</b>	<b>En nuestra investigación</b>
<b>Naturaleza de la realidad</b>	Múltiple e intangible, sólo se puede abordar de forma holística.	Compleja, interdisciplinar, abordada desde distintas perspectivas.
<b>Finalidad de la investigación</b>	Comprender e interpretar los significados de los fenómenos y acciones sociales.	Comprender e interpretar si las razones por las que los sujetos sordos no reflexionan a través del arte tiene relación con su falta de asistencia a los museos.
<b>Naturaleza de la relación investigador-objeto de la investigación</b>	Se admite, se da interrelación.	Parte de una vivencia propia observada en primera persona.
<b>Problemas que investiga</b>	Relacionados con las necesidades del grupo social. Su propósito es comprender la situación estudiada desde el punto de vista de los sujetos.	Parte de la necesidad de dos grupos; por un lado el de personas sordas, por otro el de los museos.
<b>Papel de los valores</b>	Admite la influencia de los valores en la investigación. El investigador no está libre de valores, sino que los explicita.	La accesibilidad universal como valor, en el sentido de acceso al contenido y no al contenedor.
<b>Teoría y práctica</b>	Se da un intercambio dinámico entre teoría y práctica con retroinformación y modificaciones constantes de la teoría en base a los datos obtenidos.	La teoría expuesta en la investigación se resume en la práctica a través de la elaboración de cuestionarios y entrevistas con ítems correspondientes a bloques temáticos conceptuales.
<b>Criterios de calidad</b>	Credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad.	Transferencia, credibilidad y confirmabilidad.
<b>Instrumentos</b>	Utiliza estrategias de naturaleza cualitativa, como la observación participante, la	Observación participante, entrevista, análisis de

	entrevista informal, los diarios, los registros de campo, el análisis de documentos, etc.	documentos, registros audio.
<b>Análisis de datos</b>	Suele implicar varias etapas: reducción, categorización, representación, validación e interpretación. Es un proceso de carácter cíclico interactivo.	Dividido en etapas.

Tabla 31. Aspectos internos de la metodología constructivista/cualitativa en relación a nuestra investigación.

La metodología utilizada para el desarrollo de nuestro trabajo presenta, siguiendo a Maykut y Morehouse (1994, en Latorre del Rincón y Arnal, 2005, p.200), ocho características:

- 1) El foco de la investigación tiene carácter exploratorio y descriptivo.
- 2) El diseño es emergente, se elabora sobre la información recogida.
- 3) El muestreo es intencional, se apoya en criterios internos, no pretende generalizar los resultados.
- 4) La recogida de datos tiene lugar en situaciones naturales, no controladas.
- 5) Enfatiza el papel del investigador como instrumento principal de la investigación.
- 6) Los métodos de recogida de la información son cualitativos, es decir, de naturaleza interactiva.
- 7) El análisis de datos es inductivo: categorías y patrones emergentes se construyen sobre la base de la información obtenida.
- 8) El informe de investigación sigue el modelo del estudio de casos.

El papel del investigador en las investigaciones cualitativas tiene un papel de marcada relevancia, puesto que éste y su conocimiento de la realidad que investiga determinan, según los autores, la calidad del estudio a realizar. Por ello, es necesario presentar una actitud abierta, reflexiva, persistente y meticulosa en la recogida de la información.

### V.1.6 Fases de la investigación.

La propia idiosincrasia de la metodología cualitativa lleva implícita una secuenciación de las acciones que han de desarrollarse para la correcta ejecución y obtención de datos. Se plantean, por tanto, seis fases en este proceso:

- I. Fase exploratoria/ de reflexión: Es el momento en el que se identifica el problema, se desarrolla la parte teórica a través de la revisión de fuentes, y se posiciona el investigador en una perspectiva teórica. La fase reflexiva se viene plasmando en las páginas correspondientes al *corpus* teórico de esta investigación, mientras que la reflexión se produce durante todo el proceso de desarrollo teórico y práctico de la misma. Esta fase se localiza desde el momento de identificación de la necesidad interna de profundizar en el tema, hasta el momento de conclusión del cuerpo teórico.
- II. Fase de planificación: Una vez comprendida la complejidad del campo en el que nos introducimos mediante el estudio, es necesario seleccionar el escenario en el que discurrirá la investigación, en este caso los museos de arte, seleccionando las estrategias y redefiniendo tanto el problema como las cuestiones relativas a la investigación en el escenario elegido.  
La elección de las estrategias supone asumir una perspectiva singular que permite dar luz a determinados aspectos de la realidad y generar, consecuentemente, unos resultados en detrimento de otros. Nosotros nos decantamos por una cuestión de proceso, que implica la utilización de estrategias basadas en la teoría fundamentada y, por tanto, en la utilización de entrevistas como técnica de investigación, cuya fundamentación la encontramos en la sociología y el interaccionismo simbólico.
- III. Fase de entrada al escenario e inicio del estudio: A esta etapa le corresponde tanto la selección de los participantes, como la realización de los contactos previos con las instituciones que utilizaremos como informantes. Por ello, es el momento de tomar conciencia de los porqués de las selecciones realizadas en el muestreo intencional. Éste es un rasgo distintivo de la metodología cualitativa, tanto en la selección de los escenarios como en la de los participantes. La elección se realiza atendiendo a la aportación del mayor número de datos para el estudio por parte de los informantes.
- IV. Fase de recogida y análisis de la información: Se han de definir tanto las estrategias de recogida de la información como las técnicas de análisis de la misma, atendiendo siempre a criterios de rigurosidad. En el apartado

V.2.2 veremos detenidamente en qué consisten estas etapas definidas en siete puntos esenciales.

V. Fase de retirada del escenario: Es el momento de finalizar la recogida de datos, y realizar el análisis intensivo de la información recogida.

VI. Fase de elaboración del informe: Redacción de las conclusiones extraídas del estudio realizado.

La secuenciación de estas fases y el seguimiento riguroso de las etapas que cada una conlleva, permiten desarrollar una coherencia conceptual en la práctica, y continuar una misma línea de trabajo constante, evitando caer en contradicciones que resten credibilidad a nuestra investigación.

### **V.1.7 Muestreo.**

El universo de la investigación está compuesto por los museos de arte españoles que desarrollan una labor de accesibilización de contenidos y espacios para personas sordas e hipoacúsicas. No existen datos oficiales del número de museos que desarrollan acciones o invierten parte de su presupuesto en implantar mecanismos que faciliten el acceso a la información contenida en los museos, sin embargo, no estamos interesados en conocer los métodos de trabajo de todos ellos, sino únicamente de aquellos que cumplan dos condiciones: presentar una clara intención educativa, y desarrollar una tarea difusiva de sus acciones.

Ambos condicionantes denotan el seguimiento de una trayectoria sólida y responsable con la sociedad y su desarrollo, así como un interés por mejorar sus estrategias y métodos, dando a conocer cuanto realizan. La difusión de sus acciones a través de congresos, seminarios o publicaciones, es determinante para nuestra elección, ya que, por un lado, muestra una actitud crítica al exponerse al público y someterse a detracciones, aportaciones y elogios y por otro, da lugar a una acción hacia el movimiento social pudiendo contagiar a otras instituciones sensibilizadas en el trabajo con públicos con necesidades especiales.

La población, por tanto, la componen aquellos museos que pueden considerarse influyentes para el resto, al detentar elementos que les mueven a diferenciarse por presentar una intencionalidad educativa tanto para los sordos, como para el resto de museos, y realizar publicaciones al respecto. El conocimiento de las formas de desarrollar y exponer el trabajo realizado por estos museos nos hacen inclinarnos

hacia el estudio en profundidad de aquellos que potencialmente pueden influir en el resto, considerándolos, asimismo, como representativos.

Buscamos, así, conocer de qué modo entienden el trabajo que desarrollan en sus departamentos de educación desde una visión propia.

Puesto que realizamos un análisis basado en el estudio de casos, vemos conveniente realizar un *muestreo intencional*.

Seleccionamos los casos en función de la información que puedan aportarnos tras una primera incursión en el ámbito de la educación en museos con el colectivo sordo, realizada durante la investigación que da origen a esta tesis doctoral, así como durante los diferentes congresos y reuniones especializadas a los que hemos asistido durante este periodo de tiempo.

El conocimiento obtenido durante estas etapas nos mueve a realizar un *muestreo emergente y secuencial*, es decir, según vamos obteniendo información, vamos clarificando los criterios que utilizamos para la selección de nuestros informantes. Es lo que Goetz y LeCompte (1984) denominan *selección basada en el criterio*, que supone que el investigador conoce qué tipo de criterio intencional es el más adecuado para su estudio. Por ello, elegimos utilizar un *muestreo por tipos de casos*, lo que supone que seleccionamos casos significativos, entre los que se encuentran casos extremos, únicos, de reputación, críticos, etc. (Patton, 1990, en Latorre del Rincón y Arnal, 2004). Por ello, los criterios en los que basamos nuestro muestreo son:

- *Criterios extremos*: Museos que recientemente han implementados sistemas para sordos como el Museo Nacional de Escultura de Valladolid y quienes primero lo implantaron como el Museo Reina Sofía.
- *Criterios de reputación*: Museos de renombre internacional que más visitantes reciben dentro de la esfera nacional: Museo del Prado (estatal) y Museo Thyssen (privado).
- *Criterios únicos*: Museos que presentan algún elemento que les hace únicos en el panorama nacional: Red provincial de museos de Lugo.

Institución consultada	Criterios a los que atiende	Descripción
<b>Museo Nacional de Escultura</b>	Criterios Extremos.	Último museo en incorporar mecanismos para la adaptación de recorridos a sordos.
<b>Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía</b>	Criterios Extremos.	Primer museo que incorpora elementos para el trabajo con sordos.
<b>Museo del Prado</b>	Criterios de Reputación.	Museo más visitado de España. Titularidad pública.
<b>Museo Thyssen Bornemisza</b>	Criterios de Reputación	Segundo museo más visitado de España. Titularidad privada.
<b>Red provincial de museos de Lugo</b>	Criterios únicos	Museo cuya filosofía se refleja a través de modos de actuación diferentes al resto de museos.
<b>Fundación Orange</b>	Derivado a través de bola de nieve	Invierten en adaptación de museos al colectivo sordo. Tanto en museos nacionales como privados.

Tabla 32. Relación de museos que constituyen nuestra muestra atendiendo a los criterios por los que han sido seleccionados.

Sin embargo, un contacto previo en la fase del *pretest*<sup>58</sup> nos hace utilizar un *muestreo en bola de nieve*, al derivarnos a la Fundación Orange como impulsora y coordinadora de las implementaciones para el colectivo sordo en los museos estatales, así como en un gran número de museos privados. Hemos de ser conscientes de que estamos ante una implementación, en la mayor parte de los casos, tecnológica, lo que implica la necesidad de contar con empresas externas al museo que desarrollen las tecnologías y participen en el diseño de las acciones educativas incluidas en sus herramientas.

<sup>58</sup> Fase resultante de la elección de la técnica utilizada en nuestra investigación, la encuesta, descrita en el apartado V.2, por lo que no refiere a estudios de corte experimental o cuasi experimental, sino a la técnica empleada.

## V.2 Métodos y técnicas

Como método de investigación para el estudio de una realidad concreta, en nuestro caso el trabajo desde los museos de arte con el colectivo sordo, el **Estudio de Casos** es el más adecuado.

Este método permite aportar intensidad en temporalizaciones breves. Igualmente, facilita el centrarse en la identificación de distintos procesos interactivos que podrían permanecer ocultos en estudios de muestras (Walker, 1982, en Latorre, del Rincón y Arnal, 2005), por lo que se convierte en la forma más pertinente y natural de trabajo para el problema que nos ocupa. De hecho, sólo a través de la elaboración de un cuestionario podemos conocer en profundidad la visión que tienen las instituciones seleccionadas para nuestro estudio del trabajo realizado y las motivaciones que les inclinan hacia ello, por lo que es la entrevista en profundidad que permite llevar a cabo la elaboración de un cuestionario, el mejor sistema para tener acceso a los datos necesarios para la extracción de la información.

Dentro de los tipos de estudios de caso descritos por Merriam (1988), utilizamos en nuestra investigación el *estudio de casos evaluativo*, caracterizado por la descripción, explicación y juicio. Su utilización se extiende hoy entre el estudio de programas escolares, descripciones de programas, evaluaciones etnográficas o estudios sociológicos.

### V.2.1 Técnicas de recogida de datos.

La principal técnica utilizada durante nuestra investigación es la **encuesta**. Nos permite recoger información proporcionada verbalmente o por escrito utilizando para ello a una muestra de la población, lo que la distingue del censo, a través del cual se recoge información de toda la población que configura el universo.

Para ello ha de desarrollarse un cuestionario estructurado, como instrumento de recogida de datos propio de la técnica, que atienda tanto los objetivos planteados, como a las variables localizadas y los objetivos de nuestra investigación. Las preguntas diseñadas han de responder al marco teórico presentado anteriormente, puesto que, como ya hemos mostrado, el desarrollo del cuestionario, como parte de la fase de planificación de la investigación, viene enlazado con las fases anteriores.

Uno de los criterios que mueve la redacción de las preguntas es el de la claridad. Se busca que las preguntas no muevan a error y sean comprendidas por todos los encuestados, de tal forma que aquellos conceptos que puedan mover a error sean aclarados previamente en pos de una respuesta real y no equívoca.

En sí misma, la encuesta conlleva cinco fases (Alvira, 2004, Pp.15-61):

- 1- Planteamiento/diseño del cuestionario: parte de una investigación teórica sobre el tema a estudiar. Tras la reflexión en relación tanto con el problema como con a la hipótesis y los objetivos, se generan una serie de temas de necesario tratamiento en la encuesta. La formulación de las preguntas se adecua en esta fase al formato prediseñado, que es puesto en prueba durante un *pretest* (Alvira, 2004, p.19), tras un análisis lógico del mismo. Así nos aseguramos que todos los temas tratados están incorporados en la encuesta, no sobra ni falta ninguna pregunta, teniendo en cuenta las preguntas de control que garanticen la coherencia en las respuestas dadas por parte del informante. Igualmente se comprueba que el lenguaje es adecuado, se verifica que el orden de las preguntas es lógico, etc.

De este modo, podemos decir que el diseño del cuestionario pasa por tres filtros: el del investigador, durante la formulación inicial, el del análisis lógico posterior, y el *pretest*, que, en nuestro caso, llevamos a cabo en el Museo Nacional de Escultura de Valladolid.

Durante esta jornada buscamos:

- Probar la adecuación del método de campo seleccionado.
- Analizar la organización prevista.
- Estimar el tiempo necesario para la realización de las encuestas.
- Analizar si las preguntas son las adecuadas.

Así pues, y tras realizar la aplicación del *pretest* sometemos los datos obtenidos a una reflexión profunda en busca de mejoras y cambios necesarios para su posterior aplicación al resto de la muestra.

- 2- Selección de la muestra: Al tratarse de un estudio de casos, nuestra muestra, se realiza *por cuotas*, lo que indica que la selección de casos se realiza atendiendo a la reunión de ciertas características ya explicadas en el apartado V.1.7.
3. Desarrollo del trabajo de campo: Éste se realiza a través de tres medios: entrevista personal, entrevista telefónica y encuesta por correo electrónico.

4. Preparación de la información/datos: En este punto realizamos una grabación en soporte informático, así como una transcripción para su posterior análisis
5. Análisis de la información: Momento de extraer conclusiones y datos relevantes para nuestra investigación a través de la triangulación de datos.

Una vez planificadas las fases de trabajo procedemos a explicar el cuestionario de forma más pormenorizada.

### **V.2.2 Diseño del cuestionario.**

Debido a la naturaleza de nuestro problema, a la hipótesis planteada y a las variables que manejamos, diseñamos una encuesta *ad hoc*, es decir, un tipo de encuesta descriptiva en la que nos centramos en un tema que trabajamos en profundidad. El cuestionario de este tipo de diseños es generalmente amplio, requiere de una entrevista personal, y aparece centrado exclusivamente en el tema objeto de la encuesta (Alvira Martín, 2004).

Nuestro diseño consta de varios bloques diferenciados que atienden a diferentes áreas y temas dentro del campo de trabajo:

- Bloque I. Datos del cuestionario.
- Bloque II. Información del informante.
- Bloque III. Datos previos al diseño.
- Bloque IV. Datos del diseño.
- Bloque V. Datos del contenido.
- Bloque VI. Datos del discurso.
- Bloque VII. Datos de invitación y respuesta del colectivo.

El contenido y justificación de nuestro cuestionario será tratado pormenorizadamente en el apartado V.3 dedicado a los instrumentos de recogida de datos.

### **V.2.2 Recogida de datos.**

Para proceder a la recogida de datos que nos permitan acceder al estudio de la situación actual del trabajo desde los museos con el colectivo sordo, llevamos a cabo una secuencia de acciones dirigida a llegar a las fuentes informantes y recoger la información.

Así, seguimos los siguientes pasos:

- 1- Localización de los informantes. Tras definir la metodología a emplear, y realizar un estudio en profundidad del estado actual de la educación en museos con el colectivo sordo, se selecciona la muestra atendiendo a los criterios descritos en el apartado V.1.7.
- 2- Contacto con los informantes. Procedemos a contactar con los informantes a través de tres vías: telefónica, a través de correo electrónico y por correo postal. Utilizamos las tres vías con cada uno de los informantes para asegurarnos el correcto recibimiento de los documentos que queremos tengan en su poder. Estos son un informe de participación colaborativa, una carta de solicitud de información firmada por los directores de tesis y el cuestionario.

En primer lugar realizamos el contacto a través de correo electrónico para avisar de la llegada de los documentos firmados por los directores y la doctoranda, con el fin de agilizar la puesta en funcionamiento de los mecanismos internos del museo para la respuesta a informaciones de este tipo, puesto que nos consta que, en muchos de ellos, la información que se facilite ha de consensuarse con el equipo directivo.

Posteriormente, se envía una carta postal con los documentos firmados, para que, a su recepción, los informantes estén previamente avisados y procedan a tramitar los documentos según su política interna.

Por último se realiza una llamada telefónica para entablar un contacto directo con los informantes y presentar el trabajo que se está realizando. Esta llamada puede hacerse, dependiendo de la institución a la que nos estemos dirigiendo, bien por la doctoranda, bien por alguno de los directores, en caso de precisarse una presentación más institucional.

- 3- Recepción de la información: Una vez contactado con los diferentes informantes, se procede a recoger la información a través de la respuesta al cuestionario diseñado. Ésta puede hacerse bien a través de grabación de voz, bien a través de una auto-cumplimentación de la misma, lo que convierte este último caso en una *encuesta autoadministrada*. La elección de uno de los dos métodos se deja a la elección de la institución, puesto que, como ya hemos mencionado, algunas de ellas deben filtrar los términos en los que aportan información de modo institucional.

- 4- Grabación de la información. Los datos recibidos son grabados en formato digital en un CD así como tratados para su incorporación a la tesis doctoral.

En ningún momento se cambia nada de cuanto se aporta por los informantes, ya que los cuestionarios cumplimentados se tratan como una fuente.

- 5- Análisis de datos. Esta etapa nos permite comenzar a vislumbrar cómo se está trabajando en los diferentes museos españoles con el colectivo sordo y comenzar a extraer conclusiones sobre la forma en la que se realiza.
- 6- Elaboración de conclusiones. Una vez conocemos cómo se trabaja, y tras triangular los datos obtenidos, se procede a elaborar conclusiones que aporten una visión actual del trabajo que desde las instituciones museísticas se está realizando en España con el colectivo sordo.
- 7- Elaboración de informe de devolución. Este informe es devuelto a los informantes para que conozcan alguna de las conclusiones extraídas de nuestro estudio y puedan ser partícipes *de ida y vuelta* de la investigación en la que han colaborado.

Todas estas fases utilizan por tanto tres mecanismos para la recogida de datos:

- Grabadora de voz.
- Correos electrónicos.
- Contacto directo. Bien de tipo persona a persona, bien a través de llamadas telefónicas.

Los tres mecanismos pretenden incorporar diferentes beneficios a nuestra investigación, aportando objetividad, imparcialidad y auto-reflexión. Este último punto nos parece destacable, puesto que pretendemos no sólo extraer información sobre los modelos de trabajo con el colectivo sordo desde los museos de arte españoles, sino transversalmente, iniciar una inercia hacia la reflexión sobre los *porqués* de la utilización de esos sistemas y el auto-cuestionamiento, por parte de las instituciones museísticas, sobre la necesidad de formarse y de configurar un equipo profesionalizado en el trabajo con colectivos con capacidades diferentes.

Así pues, nuestra investigación se piensa como un punto de partida, un pequeño gesto para iniciar una etapa de pensamiento crítico hacia las formas de trabajo y los *porqués*

que mueven a la elección de modelos que, desde los museos, atienden a diferentes motivaciones, que nos son interesantes para recoger las inquietudes, necesidades, carencias y potencialidades de los museos españoles.

**V.3 Diseño del instrumento de recogida de datos: Cuestionario**

Como ya hemos apuntado, puesto que utilizamos como técnica la encuesta, diseñamos un cuestionario, a modo de instrumento, que nos permita recoger los datos aportados por los informantes de los casos seleccionados en nuestra muestra.

El objetivo principal es conocer qué modelos se están utilizando en el trabajo con el colectivo sordo en los museos españoles, así como tratar de determinar qué factores determinan el éxito o el fracaso de los mismos, por lo que el diseño se encamina a detectar en qué modo las variables influyen en el problema planteado.

Partimos, por tanto, de una perspectiva teórica clara, unos objetivos prefijados y unas variables incluidas en nuestra hipótesis de partida que dan lugar a un diseño estructurado y definido por la necesidad de recoger datos que confirmen o desmientan nuestra hipótesis.

El diseño y elaboración del cuestionario atiende a siete grandes bloques que, a su vez, dividimos en dos grupos:

- Datos relativos al control de la muestra: Se incluyen datos de control del cuestionario, formas de desarrollar la toma de datos, y cuestiones relativas a los informantes.
- Cuerpo de preguntas relativas al tema de estudio: En el que se desarrollan cuestiones alusivas a las diferentes variables o descriptores que componen el problema de nuestra investigación.

Bloques.	Estructura del cuestionario.	Grupo al que pertenecen.
Bloque I	Datos del cuestionario.	Datos relativos al control de la muestra.
Bloque II	Datos del informante	

Bloque III	Datos previos al diseño.	Cuerpo de preguntas relativas al tema de estudio.
Bloque IV	Datos del diseño.	
Bloque V	Datos del contenido.	
Bloque VI	Datos del discurso.	
Bloque VII	Datos de invitación y respuesta del colectivo.	

Tabla 33. Estructura del cuestionario.

Esta estructura sigue un orden lógico basado en las fases seguidas desde las instituciones museísticas al gestar las acciones llevadas a cabo con el colectivo sordo.

El formato es coherente con esta lógica interna, así como la maquetación, la cual se realiza siguiendo una gama cromática neutra, de modo que visualmente se identifiquen los bloques de preguntas.

Este diseño es probado a través de un *pretest* puesto a prueba en el Museo Nacional de Escultura, localizado en la ciudad de Valladolid. Se elige esta institución atendiendo a criterios de conveniencia, puesto que se encuentra en la misma ciudad en la que vivimos, y tenemos un trato cercano con los miembros del museo.

De la entrevista realizada y la grabación de la misma, así como de las impresiones expuestas por los entrevistados, se reorienta el cuestionario dando lugar al que posteriormente es pasado a todos los casos seleccionados para nuestra investigación.

#### **IV.3.1 Datos relativos al control de la muestra.**

Este apartado incluye dos bloques diferenciados; por un lado tenemos los datos de la encuesta; por otro, datos de la institución.

<b>Bloque I</b> Datos de la Encuesta (a rellenar por el investigador)	Fecha:	Tipo de cuestionario: Pretest <input type="checkbox"/> Test <input type="checkbox"/>		Nº de encuesta
	Modo de Recogida de datos: Entrevista <input type="checkbox"/> Telefónica <input type="checkbox"/> Mail <input type="checkbox"/>			
	Hora de inicio/fin de la entrevista:			
<b>Bloque II</b> Datos de la institución	Datos de la entidad (a rellenar por el investigador)	Entidad:		Localidad:
		Dirección:		Informante/puesto en la entidad:
	Datos de la acción para la que se cumple el cuestionario.	Acción llevada a cabo con el colectivo sordo:		
		Lugar en que se lleva a cabo:		
		Herramientas utilizadas para ello: Tecnológicas/humanas		
Breve descripción:				

Tabla 34. Datos relativos al control de la muestra.

**Bloque I.**

Recoge datos generales, alusivos a fecha, tipo de cuestionario -si se trata de pretest o cuestionario como tal-, número de encuesta, modo de recogida de datos y hora de realización.

La encuesta se numera atendiendo al orden en el que contactamos con las instituciones, por lo que es un orden aleatorio, que depende de aspectos tales como la disponibilidad del informante.

Respecto al modo de recogida de datos, ya hemos explicado que damos la opción al informante de rellenar él mismo el cuestionario, o realizar una entrevista telefónica o

cara a cara, en la que se graba la conversación para, posteriormente, transcribir las respuestas dadas.

En el caso de escoger esta última opción, se cumplimenta el apartado relativo a hora de comienzo-fin de la entrevista, no así en caso contrario, puesto que puede ser que los informantes dejen por cumplimentar diferentes aspectos del cuestionario y continúen en días posteriores. Por otro lado, en este bloque se especifica que será rellenado por el investigador.

### ***Bloque II.***

Recoge datos de la institución. Se divide en dos grupos de preguntas:

- **Datos de la entidad.** Nombre, dirección, localidad en que se encuentra, así como datos del informante en relación con la entidad; nombre y puesto que le acredita como apto para la realización del cuestionario.
- **Datos de la acción llevada a cabo para el trabajo con sordos.** Es el primer bloque cumplimentado por los informantes. En él se tiene una primera aproximación al tipo de trabajo que se desarrolla en el museo del que forma parte. Nos permite conocer qué hacen y cómo, así como dónde se lleva a cabo. El cómo responde al tipo de herramientas utilizadas, diferenciando entre humanas y tecnológicas, nos aproxima a una primera visión de la filosofía de la institución y a sus modos de entender el trabajo con sordos, lo que nos permite tener una idea del modelo de institución al que pertenecen y su forma de entender la educación.

En cuanto a la pregunta sobre el lugar en el que se lleva a cabo la acción, la entendemos como necesaria puesto que, puede darse el caso de diseñar acciones desde un espacio determinado, y realizarlo en otro, incluso exportarlo a diferentes instituciones.

A través de la breve descripción podemos comenzar a entrever diferentes aspectos de la forma de actuación, tener un primer acercamiento a su trabajo. Igualmente, este primer resumen, tras analizarlo en relación con el resto de preguntas, puede aportarnos datos sobre la coherencia o incoherencia de la visión que la institución tiene sobre su trabajo y cuánto desempeñan en la realidad.

Todos estos datos sirven para identificar el cuestionario, así como para llevar un control de las características del mismo, al tiempo que nos introduce en cuanto se va a tratar en el resto de las preguntas planteadas.

### IV.3.2 Cuerpo de preguntas.

Se trata del centro de interés de nuestro estudio, ya que su cumplimentación por parte de los informantes aporta los datos necesarios para comprender la realidad de nuestra muestra, tratando de arrojar luz al problema que planteamos en nuestra investigación.

Se compone de cinco bloques, agrupados por bloques temáticos que siguen un orden cronológico en cuanto al diseño de las acciones educativas y cuanto ellas suponen. Se trata de comenzar, tanto a nivel general en toda la encuesta, como en cada uno de los bloques, por preguntas sencillas que vayan de lo más amplio a lo más específico.

Así mismo, la parte central del cuestionario atiende a los aspectos más complejos de la investigación, encontrándose en los bloques IV, V y VI las preguntas que aluden tanto a variables detectadas como a filosofía y claves de nuestro estudio teórico.

- **Planteamiento:** Datos previos al diseño. Sus preguntas se encaminan a conocer de dónde parte y cómo se genera la acción educativa, así como el modo en el que se prepara para realizar el diseño. Así mismo, se busca conocer el papel que la institución como tal tiene en el planteamiento de la actividad y su posición ante el tratamiento de la accesibilidad. Son preguntas encaminadas al conocimiento de la institución como impulsora, mediadora o receptora de acciones educativas.
- **Diseño.** Este apartado se dedica al diseño de la acción como tal; desde qué agentes se implican en ella, hasta los objetivos y elementos incluidos en la acción educativa. Sus preguntas se dirigen al conocimiento del *qué* se pretende trabajar durante el diseño educativo.
- **Contenidos.** A pesar de que este apartado se considera una parte del anterior, se decide darle un bloque propio atendiendo a la importancia que tiene para recoger determinadas variables. Pretende conocer el interior del diseño. Desde el tipo de mensaje, los elementos que pretende transmitir, hasta el modo en el que el mensaje llega a los destinatarios, así como las estrategias utilizadas para lograrlo. Por otro

lado, se pregunta sobre claves detectadas durante el estudio teórico y que se incluirían dentro del propio diseño, tales como reflexión, emoción, percepción y cultura sorda.

- **Puesta en práctica.** Se refiere al momento en el que se lleva a cabo la acción. Pretende conocer el modelo en que se posiciona la institución a la hora de emitir el mensaje. Interesa especialmente el papel que desempeña el arte en el diseño, así como las herramientas utilizadas para la puesta en práctica del mismo.
- **Invitación a participar y respuesta obtenida.** A través de estas preguntas se pretende conocer de qué modo se pone en conocimiento del colectivo sordo la posibilidad de participar en el museo a través de los diseños realizados para ellos, así como qué respuesta se obtiene por parte del propio colectivo. Igualmente se deja espacio para conocer la opinión de las instituciones respecto al porqué de su éxito o su fracaso.

El tipo de preguntas que se desarrollan es de varios tipos:

- Abiertas/cerradas. Se utilizan ambas buscando conocer cualidades, aportadas por las abiertas, y datos que faciliten el análisis de datos, con las cerradas.
- Preguntas sobre cuestiones objetivas/subjetivas. En cualquiera de los dos casos tratamos de “que sean comprensibles, no ambiguas y el entrevistado disponga de la información que se le pide” (Alvira, 2004, p.27).
- Preguntas filtro/Contingentes. Las cuales permiten derivar a otras preguntas dependiendo del tipo de respuesta obtenida, o evitar realizar otras cuestiones.
- Preguntas directas/indirectas. Por la naturaleza de nuestro estudio se tiende a realizar preguntas directas, ya que pretendemos conocer una realidad concreta de una manera objetiva desde la perspectiva de nuestros informantes y lejos de toda posible interpretación subjetiva.

Todas ellas son numeradas consecutivamente para facilitar el análisis comparativo entre los distintos casos estudiados.

Describimos a continuación los diferentes bloques de preguntas desarrollados en nuestro cuestionario.

**1. Bloque III. Datos previos al diseño**

A través de este bloque de preguntas, buscamos conocer los modos de trabajo previos a la acción educativa. El diseño de las mismas tiene tanta importancia como su puesta en práctica y evaluación, por lo que este apartado arroja información relevante para detectar factores que pueden determinar el éxito o el fracaso de la institución en el trabajo con sordos.

El orden en el que se plantean las preguntas no es aleatorio sino que parte de lo más general a lo particular.

Bloque III	Datos previos al diseño	
Nº de pregunta	Pregunta	Respuesta
1	¿Cuál es la motivación que les lleva a efectuar esta acción?	
2	¿De quién parte la idea?	
3	¿Cuál es el proceso de diseño?	
4	¿A quién va dirigido?	
5	¿Con qué intención se realiza esta acción?	Incluir <input type="checkbox"/> Transferir conocimiento <input type="checkbox"/> Terapia <input type="checkbox"/> Realizar una actividad específicamente para ellos <input type="checkbox"/> Otros(especificar) <input type="checkbox"/>
6	¿Por qué?	
7	¿Cómo definiría su institución respecto al tratamiento de la discapacidad?	

8	¿Han hecho estudios o se han asesorado acerca del mundo sordo?	
9	¿En qué ámbitos?	
10	La acción diseñada, ¿Es utilizable por otros colectivos?	
11	¿Qué interesa transmitir de la institución?	
12	¿Qué les interesa que los receptores hagan con los contenidos transmitidos?	Conocer su existencia <input type="checkbox"/> Comprenderlos <input type="checkbox"/> Reflexionar al respecto <input type="checkbox"/> Establecer vínculos con lo ya conocido <input type="checkbox"/> Identificarse con ellos <input type="checkbox"/> Apropiarse de ello <input type="checkbox"/>
13	¿Qué significa <i>accesibilidad</i> para la institución?	

Tabla 35. Bloque III de preguntas, referentes a los datos previos al diseño.

En cuanto a la justificación de la realización de las preguntas, analizamos su relación con los indicadores así como su explicación en la siguiente tabla:

Nº de pregunta	Pregunta	Indicador	Justificación
1	¿Cuál es la motivación que les lleva a efectuar esta acción?	Posicionamiento/filosofía de la institución	Permite conocer desde qué punto parte el museo, qué filosofía interna tiene y qué les impulsa a realizar la acción. Pretendemos conocer cuál es el punto ideal al que se pretende llegar en comparación con lo que realmente recogen, por lo que esta pregunta se pondrá en relación a otras para extraer conclusiones.
2	¿De quién parte la idea?	Posicionamiento/filosofía de la institución	En relación con los modelos presentados en el capítulo II, interesa conocer si el impulso parte del museo, de individualidades,

			asociaciones o del colectivo sordo. Pretendemos determinar si este factor influye en el éxito o fracaso de las acciones llevadas a cabo por los museos españoles.
3	¿Cuál es el proceso de diseño?	Posicionamiento/filosofía de la institución	En relación con las preguntas 1 y 2 aumenta la información y filtra en caso de darse algún tipo de incongruencia. Igualmente se sitúa distanciada de la pregunta 14, procurando determinar la fiabilidad de los datos aportados.  Pretende conocer en profundidad los sistemas de trabajo utilizados por la institución.
4	¿A quién va dirigido?	Posicionamiento/filosofía de la institución.	Muestra el modelo de trabajo que desempeña la institución, en el sentido de gestarse desde un posicionamiento inclusivo, normalizador o segregador.
5	¿Con qué intención se realiza esta acción?	Posicionamiento/filosofía de la institución.	En la misma línea que la pregunta anterior pero incorpora matices al tratarse de una pregunta cerrada. Orientamos hacia los modelos determinados en el capítulo II.
6	¿Por qué?	Posicionamiento/filosofía de la institución.	Interesa conocer la justificación de su respuesta, hacer reflexionar a los informantes respecto a sus modos de trabajar.
7	¿Cómo definiría su institución respecto al tratamiento de la discapacidad?	Posicionamiento/filosofía de la institución.	La discapacidad puede entenderse desde posturas diversas. La pregunta alude al tipo de sensibilidad que tiene la institución y la forma de defender sus ideales.
8	¿Han hecho estudios o se han asesorado acerca del mundo sordo?	Conocimiento de la complejidad sorda.  Posicionamiento/filosofía de la institución.	Como hemos mostrado en el cuerpo teórico, el colectivo sordo presenta unas características propias que hacen que el trabajo para con ellos, precise de una formación amplia, específica y profesional. Es por ello que resulta
9	¿En qué ámbitos?	Conocimiento de la complejidad sorda.	

			especialmente importante conocer desde qué punto de conocimiento parten para el diseño de acciones hacia sordos.
10	La acción diseñada, ¿Es utilizable por otros colectivos?	Posicionamiento/filosofía de la institución.	Se vincula con las preguntas 4 y 7 al mostrar en qué línea se posiciona la institución, si atiende a un modelo inclusivo, normalizador, transferencial, terapéutico o segregador.
11	¿Qué interesa transmitir de la institución?	Posicionamiento/filosofía de la institución.	Toda acción realizada desde una institución puede tener como objetivo transmitir una idea institucional, un reflejo de sí misma. Esta pretensión puede que case o no con lo que realmente transmiten a través de sus diseños, por lo que se analiza en relación con otras preguntas para conocer la coherencia institucional que los datos aportan.
12	¿Qué les interesa que los receptores hagan con los contenidos transmitidos?	Posicionamiento/filosofía de la institución.	Todo mensaje se emite pretendiendo que los receptores gestionen la información de modos diferentes. Por ello, nos interesa conocer cómo se piensan los receptores de las acciones desde las instituciones, si como agentes activos o pasivos. Dentro de estos niveles se encuentra parte de la filosofía institucional, ya que los sujetos pueden comprender, reflexionar, apropiarse, identificarse o gestar nuevos conocimientos, entre otras acciones, encaminadas a generar aprendizajes significativos y nuevos patrimonios.
13	¿Qué significa <i>accesibilidad</i> para la institución?	Posicionamiento/filosofía de la institución.	Esta pregunta se realiza para conocer cómo se piensa el trabajo con colectivos con capacidades diferentes. Si bien se posicionan dentro de una accesibilidad meramente física o incluye la intelectual. Por lo tanto, en relación con

			las preguntas anteriores arroja más datos sobre el tipo de institución ante el que nos encontramos.
--	--	--	---

Tabla 36. Bloque III del cuestionario y justificación.

Como se puede observar, las preguntas de este bloque III aluden a dos de las variables/indicadores manejados: el *posicionamiento/filosofía de la institución* y el *conocimiento de la complejidad sorda*. Ambos indicadores están directamente relacionados, puesto que, instituciones sensibles y conscientes del alcance de su trabajo, desarrollarán diseños que previamente lleven una preparación teórica y formativa del personal implicado en todas las fases: diseño, ejecución y evaluación de las acciones.

La combinación entre las preguntas que configuran este bloque, da lugar a cuatro grandes bloques de temas:

- La relación entre las preguntas 1, 5 y 6 se encaminan a conocer la *intención* que lleva a diseñar la acción.
- Las preguntas 1, 5, 7 y 13 aluden a la concepción de la *discapacidad*
- Las preguntas 8, 9 y 10 atienden a la *sensibilidad* de la institución y a su *profesionalización*.
- Las preguntas 1, 2, 5, 7, 12 y 13 hablan de cómo se ve la institución a sí misma, de su *auto concepto*.

La utilización de preguntas que reiteren determinados temas es premeditada, pretendiendo abarcar un mismo ítem desde diferentes perspectivas para poder generar una lectura lo más clara posible de los datos facilitados por las instituciones.

## **2. Bloque IV. Datos del Diseño.**

Las preguntas que componen este apartado inciden en el modo en el que se gestan las acciones desde la institución. Interesa conocer la direccionalidad de las mismas, así como la intención y preparación que se pone en su trabajo.

Se intercalan bloques de preguntas, atendiendo a temas concretos, teniendo siempre presente los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Mostramos a continuación el bloque IV de nuestro cuestionario.

Bloque IV	Datos del diseño	
Nº de pregunta	Pregunta	Respuesta
14	¿Participa el colectivo sordo en alguna fase del diseño?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
15	¿Qué función tienen en el diseño?	
16	Objetivo principal de la acción	
17	Objetivos específicos	
18	¿A qué población se dirige?  (Edad, nivel cultural, conocimientos previos presupuestos, etc.)	
19	¿Se incorporan aspectos de la cultura sorda en el diseño?	
20	¿Qué tipo de aprendizajes se quiere fomentar?	Significativos <input type="checkbox"/> Memorísticos <input type="checkbox"/> Receptivo <input type="checkbox"/> Por descubrimiento <input type="checkbox"/> Innovador <input type="checkbox"/> Visual <input type="checkbox"/> Quinestésico <input type="checkbox"/> Otros (especificar) <input type="checkbox"/>
21	¿Qué tipo de contenidos se manejan?	Procedimentales <input type="checkbox"/> Conceptuales <input type="checkbox"/> Actitudinales <input type="checkbox"/>
22	¿Qué código se utiliza para transmitir los contenidos?	LSE <input type="checkbox"/> Subtitulación <input type="checkbox"/>

		Escrito <input type="checkbox"/> Oral <input type="checkbox"/> LLF <input type="checkbox"/> Otros (especificar) <input type="checkbox"/>
--	--	---

Tabla 37. Bloque IV del cuestionario relativo a los datos del diseño.

Al igual que hicimos con el bloque anterior, procedemos a realizar la justificación de la elección de las preguntas en relación a los indicadores.

Nº de pregunta	Pregunta	Indicador	Justificación
14	¿Participa el colectivo sordo en alguna fase del diseño?	Implicación del colectivo sordo.  Posición/filosofía de la institución.	La implicación del colectivo, como parte integrante del personal, en el diseño, aporta una visión de su problemática, necesidades y gustos, así como un intercambio cultural que enriquece e invita a la participación por parte de los componentes de los grupos implicados.  A través de esta pregunta conocemos cómo trabaja la institución las capacidades diferentes, específicamente la sordera, y qué papel tienen los destinatarios en sus acciones: si son meros receptores o, al mismo tiempo, son gestores.
15	¿Qué función tienen en el diseño?	Implicación del colectivo sordo.	En relación con la pregunta anterior, incide en el papel que los sordos tienen en el diseño de las acciones.
16	Objetivo principal de la acción	Conocimiento de la complejidad sorda.  Diseño.  Arte.	La pregunta alude a dos de las variables puesto que los objetivos pueden diseñarse en relación a una característica propia del colectivo o bien diseñar objetivos genéricos, sin implicaciones que tengan

			<p>que ver con características propias del colectivo sordo.</p> <p>Por otro lado, se relaciona directamente con el diseño educativo al desglosar parte de los elementos necesarios para generar una actividad educativa: los objetivos.</p> <p>El arte puede aparecer aquí como objetivo primordial de las instituciones, lo que, por otro lado indicaría una forma de entenderse más o menos cercana a la responsabilidad social.</p>
17	Objetivos específicos	<p>Diseño.</p> <p>Conocimiento de la complejidad sorda.</p> <p>Arte.</p>	<p>En relación con la pregunta anterior, a la que complementa, aporta más datos sobre el diseño explicando qué objetivos específicos se desarrollan en el diseño educativo.</p> <p>Al igual que la pregunta número 16, puede entreverse un conocimiento e interés en el trabajo de determinados aspectos propios de la cultura sorda en el modo de enunciar dichos objetivos, al igual que el papel que el arte tiene para la institución en el propio diseño.</p>
18	<p>¿A qué población se dirige?</p> <p>(Edad, nivel cultural, conocimientos previos presupuestos, etc.)</p>	Diseño.	<p>Hablamos de los destinatarios, y el nivel presupuesto al que se dirige la acción educativa. Es preciso delimitar el público al que se dirige la acción para adaptar tanto contenidos como estrategias.</p>
19	¿Se incorporan aspectos de la cultura sorda en el diseño?	<p>Conocimiento de la complejidad sorda.</p> <p>Implicación del colectivo sordo.</p>	<p>La incorporación de aspectos propios de la cultura sorda da lugar a diseños más adaptados, en los que la transculturación está presente haciendo más digeribles los contenidos a</p>

			transmitir.
20	¿Qué tipo de aprendizajes se quiere fomentar?	Diseño.	<p>Puesto que se trata de acciones de carácter educativo, han de definirse el tipo de aprendizajes que se pretende fomentar, para adaptar tanto estrategias como discursos.</p> <p>Esta pregunta sirve para conocer más datos sobre el diseño de la acción educativa.</p>
21	¿Qué tipo de contenidos se manejan?	Diseño. Arte.	<p>Los contenidos son otro elemento determinante en el diseño de la acción educativa, por lo que diferenciando entre conceptuales, actitudinales y procedimentales, podemos aproximarnos al tipo de acción que se diseña desde la institución.</p> <p>El arte, aquí puede ser entendido como contenido en sí mismo o como procedimiento.</p>
22	¿Qué código se utiliza para transmitir los contenidos?	Diseño. Conocimiento de la complejidad sorda.	<p>Las diferentes estrategias comunicativas utilizadas en el acto comunicativo con los sordos, muestran el grado de conocimiento del colectivo sordo por parte de la institución.</p> <p>Igualmente, esto puede verse reflejado en el diseño, adaptándole a aquellos códigos que precisen de unos ritmos temporales más lentos.</p>

Tabla 38. Bloque IV del cuestionario, variables y su justificación.

En el caso de este bloque de preguntas, se relaciona especialmente con variables que en el bloque anterior no aparecían, como son el *diseño*, *el conocimiento de la complejidad sorda* y *la implicación del colectivo sordo*. Otras dos variables como son

*arte y posición/filosofía de la institución* también aparecen, aunque con una incidencia notablemente menor. En realidad, en el problema presentado intervienen las variables interconectadas, por lo que muchas de las preguntas planteadas responden a la obtención de datos para el conocimiento de varios de los indicadores determinados.

Sin embargo, mayoritariamente interesa recoger datos relativos al modo de tratar el colectivo sordo desde la institución.

Encontramos, nuevamente, conexiones entre muchas de las preguntas, dando lugar a grupos temáticos:

- Las preguntas 14, 15, 18, 19 y 22 aluden a los *destinatarios*, su implicación con el diseño y el conocimiento que la institución tiene de sus características y posibilidades de trabajo *para* ellos.
- Las preguntas 16, 17, 20 y 21 son preguntas de tipo *educativo* tratando de determinar el modelo utilizado desde la institución en el diseño de sus implementaciones educativas para con el colectivo.

Los datos que nos arrojen las respuestas buscan, por tanto, datos sobre las influencias entre las variables, para el conocimiento profundo del problema planteado.

### 3. Bloque V. Datos del contenido.

Se destina a obtener datos relacionados con el mensaje incluido en el diseño. Así, elementos como el tipo de mensaje, la dirección que éste se pretende que tenga, o los ingredientes que incluyen en su gestación, son algunos de los datos que se deducen de las cuestiones planteadas.

En esta ocasión, y para dar más dinamismo al cuestionario, alternamos preguntas abiertas y cerradas agilizando, de este modo su respuesta.

Bloque V		Datos del contenido
Nº de pregunta	Pregunta	Respuesta
23	¿Qué tipo de mensaje se quiere transmitir?	Informativo <input type="checkbox"/> Histórico <input type="checkbox"/> Cultural <input type="checkbox"/> Patrimonial <input type="checkbox"/>

		Político <input type="checkbox"/>
		Ideológico <input type="checkbox"/>
		Otros (especificar) <input type="checkbox"/>
24	¿Qué dirección tiene el mensaje?	Unidireccional <input type="checkbox"/> Bidireccional/participativo <input type="checkbox"/> Abierto/constructivo <input type="checkbox"/>
25	¿Qué estrategias educativas se utilizan?	
26	¿Se tiene en cuenta algún elemento propio de la cultura sorda?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
27	¿Qué elementos?	
28	¿Se trabaja la percepción visual?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
29	¿Cómo?	
30	¿Se trabaja la emoción?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
31	¿Cómo?	
32	¿Se fomenta la reflexión?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
33	¿Cómo?	
34	¿Se fomenta la elaboración de nuevos pensamientos?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
35	¿Cómo?	

Tabla 39. Bloque V del cuestionario relativo a los datos del contenido.

La justificación del diseño de estas preguntas viene determinada por los siguientes datos:

Nº de pregunta	Pregunta	Variable a la que hace referencia	Justificación
23	¿Qué tipo de mensaje se quiere transmitir?	Diseño. Posicionamiento/filosofía de la institución	Pregunta cerrada que trata de determinar qué prioriza el mensaje que vehicula el diseño educativo, si prevalece la información general, si la historia, cultura, el elemento patrimonial, la política, ideología o cualquier otro tipo de mensajes.  Permite conocer qué tipo de posición tiene la institución al conocer cómo elabora el mensaje que le permite comunicarse con sus usuarios.
24	¿Qué dirección tiene el mensaje?	Diseño. Posición/filosofía de la institución.	Aporta datos sobre el modelo de institución en que se configura, atendiendo a los criterios de institución experta que emite únicamente información, institución participativa, que fomenta la participación de los discentes, o institución abierta que construye los contenidos entre todos los participantes.  Esto permite, asimismo, conocer parte de la filosofía de la institución.
25	¿Qué estrategias educativas se utilizan?	Diseño. Conocimiento de la complejidad sorda.	Las estrategias educativas, como parte integrante de todo diseño educativo, permiten conocer el modo de adaptarse a las necesidades específicas del colectivo sordo, así como conocer más en profundidad el modo de diseñar las acciones para con ellos.
26	¿Se tiene en cuenta algún elemento propio de la cultura sorda?	Conocimiento de la complejidad sorda. Implicación del colectivo sordo.	Permite recoger datos sobre el grado de conocimiento que la institución tiene del colectivo sordo y de su complejidad interna.  Así mismo, la incorporación de elementos culturales sordos, se entiende como un modo de implicación del colectivo, no desde el punto de vista del diseño, sino como elemento atrayente y vinculante.
27	¿Qué elementos?	Conocimiento de la complejidad sorda.	En relación con la pregunta anterior, la complementa.

		Implicación del colectivo sordo.	
28	¿Se trabaja la percepción visual?	Diseño.  Conocimiento de la complejidad sorda.	La percepción visual, entendida como fase dentro de la patrimonialización, y con todos los componentes que contiene, se entiende como elemento clave para el trabajo educativo con cualquier persona, y, específicamente con el colectivo sordo. Por ello, el conocimiento de la percepción como proceso, en relación con la sordera, se considera un ítem clave dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos museísticos con el colectivo sordo.  La presencia consciente de este elemento en el diseño aporta datos sobre la formación coherente de los sujetos que gestan los diseños.
29	¿Cómo?	Diseño.  Conocimiento de la complejidad sorda.	Complementa la pregunta anterior.
30	¿Se trabaja la emoción?	Diseño.  Conocimiento de la complejidad sorda.	Al igual que la percepción, la emoción se considera un elemento clave para el trabajo con el colectivo sordo por sus implicaciones cognitivas y como factor detonante para un aprendizaje significativo.  Por lo tanto la contemplación de este elemento en el diseño educativo es relevante para nuestro estudio.
31	¿Cómo?	Diseño.  Conocimiento de la complejidad sorda.	Complementa la pregunta anterior aportando datos.
32	¿Se fomenta la reflexión?	Diseño.  Conocimiento de la complejidad sorda.	La reflexión es una de las claves para el trabajo con el colectivo sordo, puesto que es uno de los campos en los que presentan más problemas. Por ello, la inclusión de éste ítem dentro del diseño, y el modo en el que se hace, permite ampliar la visión sobre la profundidad que logran las acciones educativas en el trabajo con sordos.

33	¿Cómo?	Diseño. Conocimiento de la complejidad sorda.	Complementa y amplía a la pregunta anterior.
34	¿Se fomenta la elaboración de nuevos pensamientos?	Diseño. Conocimiento de la complejidad sorda.	La dificultad presentada por los sujetos sordos en la elaboración de pensamiento, debido a su déficit experiencial, supone otro ítem clave para el trabajo con ellos, por lo que dotar de estrategias que permitan fomentar la lógica, las conexiones entre ideas, resulta de gran importancia en el trabajo con el colectivo sordo.
35	¿Cómo?	Diseño. Conocimiento de la complejidad sorda.	En relación con la pregunta anterior.

Tabla 40. Bloque V del cuestionario en relación a las variables y su justificación.

En cuanto a los grupos de preguntas que aluden a temas determinados podemos hablar de:

- Preguntas 26 a 35 aluden a alguna de las *claves* detectadas en nuestra investigación para el trabajo con el colectivo sordo.
- Preguntas 23 a 26 se refieren al *mensaje*, tanto a su contenido como al modo de transmitirlo.

De este modo, comenzamos a vincular los datos del trabajo empírico desarrollado por las instituciones con el colectivo sordo, con las claves teóricas de nuestra investigación, procurando encontrar conexiones que permitan establecer vínculos entre teoría y práctica en el problema detectado.

#### **4. Bloque VI. Datos del discurso.**

Diferenciamos entre mensaje y discurso a través de este bloque de preguntas, puesto que el discurso, entendemos que determina el mensaje a transmitir, siendo un elemento que engloba al mensaje y dirige sus formas de actuación. El mensaje es consecuencia del discurso y éste se describe atendiendo directamente a la filosofía de la institución y a los elementos que ésta incite a transmitir. De modo que, si una

institución museística está encabezada por sujetos cuyo fin último sea conservar o investigar sobre arte, el discurso propuesto será histórico-artístico, y el mensaje que se transmita aludirá a estos elementos, dejando de lado aspectos de responsabilidad social que atraigan un número elevado de personas a sus salas, pudiendo deteriorar alguno de los *tesoros* que expone.

Por tanto, continuamos aproximándonos al diseño desde un punto de vista más concreto, siguiendo nuestra línea deductiva.

Las preguntas gestadas para este bloque son las siguientes:

Bloque VI		Datos del discurso
Nº de pregunta	Pregunta	Respuesta transcrita de la grabación
36	¿Qué tipo de discurso se propone?	Histórico <input type="checkbox"/> Artístico <input type="checkbox"/> Antropológico <input type="checkbox"/> Cultural <input type="checkbox"/> Cotidiano <input type="checkbox"/> Otros (Especificar) <input type="checkbox"/>
37	¿Por qué?	
38	¿Qué papel tiene el Arte en el discurso propuesto?	Ninguno <input type="checkbox"/> Contenido <input type="checkbox"/> Un medio <input type="checkbox"/> Un fin <input type="checkbox"/>
39	¿Qué papel tiene la herramienta utilizada (tanto humana como tecnológica) en cuanto al discurso?	Transmite <input type="checkbox"/> Media <input type="checkbox"/> Interpreta <input type="checkbox"/> Patrimonializa <input type="checkbox"/>
40	Este papel, ¿es premeditado o casual?	Premeditado <input type="checkbox"/> Casual <input type="checkbox"/>

Tabla 41. Bloque VI. Preguntas relativas a los datos del discurso.

Se trata de cuatro preguntas cerradas y una abierta, que complementan a las preguntas del bloque V, aportando más datos para nuestro análisis de la realidad explorada.

Justificamos a continuación su aplicación:

Nº de pregunta	Pregunta	Variable a la que alude	Justificación
36	¿Qué tipo de discurso se propone?	Posicionamiento/filosofía de la institución.	El discurso propuesto desde el área de educación es reflejo de la filosofía interna del museo. El tipo de institución en que se configure da lugar a discursos de corte histórico, artístico, cultural, o cotidiano, es decir, un discurso que muestra, a través de los diseños que genera, un reflejo de la institución.  La pregunta sirve para conocer algo más la filosofía del museo, la forma de pensarse y mostrarse al público.
37	¿Por qué?	Posicionamiento/filosofía de la institución.	Pregunta que completa la anterior, aportando una justificación no requerida en la número 36.
38	¿Qué papel tiene el Arte en el discurso propuesto?	Arte.  Posicionamiento/filosofía de la institución.	El arte puede utilizarse desde diferentes perspectivas, siendo una mera excusa, un medio para hablar de otros temas o un contenido del discurso.  La elección del papel que tiene el arte, dentro de las acciones llevadas a cabo

			en los museos de arte, muestra nuevamente el tipo de museo con el que nos encontramos, reflejando, en parte, su filosofía.
39	¿Qué papel tiene la herramienta utilizada (tanto humana como tecnológica) en cuanto al discurso?	Posicionamiento/filosofía de la institución	Es importante hacer una reflexión sobre el papel que, tanto las personas que ejercen el papel de educador/monitor/mediador tienen respecto a la transmisión del mensaje y el discurso institucional del museo. Éste puede variar determinadamente la comprensión e interpretación de ambos por parte de los sujetos que aprenden. Por lo tanto, esta pregunta nos sirve para conocer qué modos fomentan desde la institución para vincular contenidos, discurso y mensaje con los destinatarios.
40	Este papel, ¿es premeditado o casual?	Posicionamiento/filosofía de la institución	Esta pregunta complementa a la anterior y proporciona una respuesta que se obtiene tras hacer reflexionar por un segundo a la institución sobre el trabajo que desarrollan.

Tabla 41. Bloque VI de preguntas en relación con las variables y su justificación.

En el caso de este bloque, todas las cuestiones se encaminan a conocer más en profundidad a la institución y la influencia que desde los estratos más altos tienen sobre los departamentos de educación y/o difusión.

Por lo tanto, se relacionan especialmente con las preguntas del bloque III, cuya lectura conjunta, dibujan el perfil de la institución que genera la acción educativa.

**6. Bloque VII. Datos de invitación y respuesta del colectivo.**

Se trata del último bloque de preguntas del cuestionario. Se destina a conocer las vías y modos utilizados desde la institución para dar a conocer y ofrecer sus actividades al colectivo sordo, así como a obtener datos sobre el éxito o el fracaso obtenidos a través de su puesta en práctica.

Son preguntas que combinan aspectos de trabajo del museo con respuestas obtenidas hacia su oferta. Combinamos preguntas abiertas y cerradas, concluyendo con cuestiones de tipo subjetivo, que han de ser tratadas como tal en su análisis.

Bloque VII		Datos de invitación y respuesta del colectivo	
Nº de pregunta	Pregunta	Respuesta	
41	¿Cómo se oferta la actividad?		
42	¿Cuál es la respuesta recibida?		
43	¿Reciben sugerencias por parte del colectivo sordo?	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
44	¿A través de qué medios?		
45	¿Qué índice de participación tiene?	Alto <input type="checkbox"/>	Medio <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/>
46	¿Se ha ajustado a sus expectativas?	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
47	¿Es rentable?	Si <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
48	¿A qué niveles?	Económico humano esfuerzos aporte de conocimientos	
49	¿A qué considera que se debe su éxito/fracaso?		

50	¿Qué imagen piensa que se transmite del museo/institución?	
51	¿Realizan encuestas para conocer el grado de satisfacción con las acciones planteadas?	
52	¿Considera que la idea de inicio se lleva a cabo correctamente en el lugar de ejecución?	
53	Durante el tiempo que llevan desarrollando esta tarea, ¿ha surgido algún problema que les esté costando resolver?	

Tabla 43. Bloque VII. Datos de invitación y respuesta del colectivo.

Se compone de cuatro grupos de preguntas, relativos a:

- Datos de oferta: Modo en el que se da a conocer la oferta educativa al colectivo sordo. Pregunta 41.
- Datos de recepción: Forma en que el colectivo sordo actúa tras conocer la oferta de la institución. Pregunta 42.
- Datos de repuesta: Movimiento en el colectivo sordo que genera la recepción de la información aportada por parte de la institución. Preguntas 43 a 46.
- Datos auto evaluativos: Reflexiones sobre el proceso de trabajo y la respuesta obtenida por parte de las personas sordas. Preguntas 47 a 53.

Analizamos ahora las preguntas en relación con las variables a las que responden, así como a su justificación.

Nº de pregunta	Pregunta	Variable	Justificación
41	¿Cómo se oferta la actividad?	Implicación del colectivo sordo Posicionamiento/filosofía de la institución.	Es importante que las acciones planteadas para un público determinado lleguen al conocimiento de dicho público, por lo que la utilización de unas vías en detrimento de otras resulta fundamental para alcanzar unas cotas altas

			<p>de popularidad.</p> <p>Los modelos de gestión tienen que ver con la filosofía de la institución, así como con la implicación que el propio colectivo sordo tenga, tanto en los procesos de gestación de las acciones diseñadas, como en la vida cultural oyente en general.</p>
42	¿Cuál es la respuesta recibida?	Implicación del colectivo sordo.	Se trata de una pregunta que, si bien no responde a la acción del museo como agente que oferta, sí muestra si el trabajo desarrollado es correcto, ya que la finalidad última de la creación de una actividad determinada para un público concreto, es que éste responda a la llamada realizada. Por lo tanto, esta pregunta se constituye en un indicador de calidad en sí misma.
43	¿Reciben sugerencias por parte del colectivo sordo?	Implicación del colectivo sordo.	Responde a una implicación del colectivo con la institución. Si las acciones generan indiferencia, las sugerencias serán nulas, no así si logran despertar interés por parte de los destinatarios.
44	¿A través de qué medios?	Posicionamiento/filosofía de la institución.	<p>En relación con la pregunta anterior.</p> <p>Interesa saber si quedan por escrito las sugerencias que puedan recibir, para crear un registro sobre el que trabajar posteriormente.</p>
45	¿Qué índice de participación tiene?	Implicación del colectivo sordo.	Pregunta que busca conocer los niveles de participación del

			<p>colectivo sordo.</p> <p>Junto a la pregunta 42 constituye otro indicador de calidad.</p>
46	¿Se ha ajustado a sus expectativas?	Implicación del colectivo sordo.	Tiene que ver con la relación entre objetivos y consecución de los mismos; es decir, habla sobre el éxito de la acción planteada
47	¿Es rentable?	Posicionamiento/filosofía de la institución.	<p>Mide el grado de satisfacción de la institución con el trabajo realizado y la respuesta obtenida.</p> <p>Mueve a la auto reflexión de la institución.</p>
48	¿A qué niveles?	Posicionamiento/filosofía de la institución.	En relación con la pregunta anterior. Permite delimitar aún más el tipo de institución que informa, el cual puede prestar más atención a la rentabilidad económica que a la humana.
49	¿A qué considera que se debe su éxito/fracaso?	<p>Conocimiento de la complejidad sorda.</p> <p>Posicionamiento/filosofía de la institución.</p>	<p>El trabajo realizado por parte de la institución, en comparación con las formas de aprender, reflexionar y comportarse del colectivo sordo, tiene aquí un punto común.</p> <p>La autocrítica institucional y la honestidad en esta respuesta, muestran instituciones preparadas para el trabajo coherente con las capacidades diferentes, y el interés por el crecimiento intelectual como entidad profesional.</p>
50	¿Qué imagen piensa que se	Posicionamiento/filosofía	Pregunta relacionada con la cuestión 11;

	transmite del museo/institución?	de la institución.	<p>cierra, por tanto, el círculo dibujado al principio del cuestionario entre lo que se pretende hacer y lo que se logra.</p> <p>Aporta una coherencia al cuestionario.</p>
51	¿Realizan encuestas para conocer el grado de satisfacción con las acciones planteadas?	Posicionamiento/filosofía de la institución.	<p>La evaluación es un elemento imprescindible de todo diseño educativo, ya que mide el grado de consecución de los objetivos planteados, así como los puntos fuertes y débiles del trabajo desarrollado.</p> <p>A través del diseño de la evaluación, se muestra un tipo de institución preocupada por mejorar y generar experiencias significativas para los destinatarios.</p>
52	¿Considera que la idea de inicio se lleva a cabo correctamente en el lugar de ejecución?	Posicionamiento/filosofía de la institución.	<p>Puede que entre el diseño y la ejecución haya algún eslabón que no actúe correctamente y al cual haya que atribuir el fracaso, en caso de que éste se considere que se dé.</p> <p>El correcto encadenamiento entre todas las fases que van desde el planteamiento de la idea, hasta el diseño, ejecución y respuesta, ha de ser cuidado desde las instituciones en todo momento.</p>
53	Durante el tiempo que llevan desarrollando esta tarea, ¿ha surgido algún problema que les esté costando resolver?	<p>Posicionamiento/filosofía de la institución.</p> <p>Conocimiento de la complejidad del colectivo sordo.</p>	<p>La práctica da lugar a profundización en el mundo sordo. Es decir, el trabajo continuo con su realidad permite conocer aspectos con los cuales se pueda trabajar y sea</p>

			necesario hacerlo.  Esta pregunta permite conocer inquietudes que la práctica cotidiana con el colectivo despierte en las instituciones, y que, pueden precisar de un estudio en profundidad.
--	--	--	---

Tabla 44. Bloque VII de preguntas en relación con las variables y su justificación.

A través de la elaboración de este cuestionario se pretende conocer en profundidad los sistemas de trabajo con el colectivo sordo desde los museos que configuran nuestro estudio de casos.

Las cuestiones planteadas se relacionan directamente con las variables detectadas en nuestro estudio, entremezclándose a lo largo del cuestionario de forma que encontramos las siguientes relaciones:

Variable	Preguntas
Posicionamiento/filosofía de la institución.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 23, 24, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53.
Implicación del colectivo sordo	14, 15, 19, 26, 17, 41, 42, 43, 45, 46.
Conocimiento de la complejidad del colectivo sordo.	8, 9, 16, 17, 19, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 49, 53.
Diseño	16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35.
Arte	16, 17, 21, 38.

Tabla 45. Relación de las preguntas y las variables.

La lectura triangulada de las cuestiones que aluden a cada una de las variables, permite el conocimiento de las relaciones que describen cada una de ellas con el problema planteado.

La desigualdad del número de preguntas para determinadas variables se entiende por la importancia que presentan unas sobre otras, influyendo en ocasiones en ciertas variables; es el caso del *posicionamiento/filosofía de la institución*. Entendemos que para que una acción se geste desde una institución hacia un colectivo tan complejo como es el colectivo sordo, ya partimos de cierta sensibilidad e inquietud hacia la función social del museo. Por ello, éstas se verán irremediabilmente reflejadas en las actuaciones, modos de trabajo y desarrollo del mismo que se planteen por parte de estas instituciones.

Así mismo, el *arte*, contenido en todos los museos que tomamos como muestra, tiene importancia relativa, puesto que, si bien es cierto que ha de contemplarse en el diseño educativo de una u otra manera, no tiene por qué centrar el interés de cuanto se geste para el trabajo con el sordo.

Por lo tanto, las preguntas planteadas se entremezclan, al igual que las problemáticas insertas en cada variable. Y ello, fundamentalmente, porque trabajamos aspectos humanos, no estancos, permeables a las influencias que puedan darse entre sí.

La encuesta pretende reflejar, de este modo, la maraña de procesos, influencias y conocimientos requeridos en el trabajo que se realice, desde los museos de arte, con el colectivo sordo, recogiendo datos que permitan un análisis de la realidad actual del trabajo en este contexto en nuestro país.



**CAPÍTULO VI**  
**Análisis de datos**



## Capítulo VI

### Análisis de Datos

Los datos recibidos a través de las instituciones objeto de nuestro análisis son analizados utilizando el enfoque que aporta la *teoría fundamentada* y su *codificación abierta*, lo que permite realizar un estudio atendiendo a los niveles analítico, descriptivo y teórico.

Dicha codificación nos sitúa ante la lectura de la información recibida tratando de mantener una “mente abierta” que consienta “intentar en la medida de lo posible no empezar con ideas preconcebidas” (Gibbs, 2012, Pp-71-72). De este modo, la lectura de los datos se realiza a través del cuestionamiento permanente, lo que da pie a “evitar una etiqueta que sea simplemente una descripción del texto” (Ibíd., p.77). Así, tratamos de ser sensibles a la problemática profunda que se encuentra tras el texto.

Tal posicionamiento y elección de modo de operar durante el análisis de datos, no deja de tener presente el hecho de que, como investigadores, conocemos y formamos parte del mundo que analizamos, lo que nos lleva a detentar *conocimientos teóricos e intuiciones* (Gibbs, 2012) acerca de lo que podrían desvelar los contenidos presentados por los museos seleccionados. Recordamos que dicha selección se realiza atendiendo a criterios ya definidos en el epígrafe V.1.7, que derivan del conocimiento de la problemática que rodea el centro de nuestra investigación, desencadenando la necesidad de realizar un estudio de casos. De este modo, a pesar de utilizar una codificación abierta, ésta es influida necesariamente por nuestra experiencia y conocimientos.

Consideramos para ello clave el discurso desarrollado por los informantes de cada institución, realizando una lectura profunda de los mismos, teniendo presentes los tres niveles de análisis (descriptivo, analítico y teorizante), que nos permiten desarrollar diferentes lecturas dependiendo del estrato en el que nos situemos.

## VI.1 Técnicas, herramientas y procesos de sistematización para el análisis de datos

Para conseguir alcanzar la mayor profundidad posible en el análisis combinamos diferentes técnicas trabajadas por Gibbs (2012) y aplicadas al análisis de datos cualitativo:

- *Análisis de palabra, frase u oración*: Examinar el texto significativo extrayendo el mayor número posible de significados.
- *Técnica de los extremos (flip-flop)*: Comparar los extremos de una dimensión determinada buscando nuevos problemas o dimensiones no pensadas con anterioridad.
- *Comparación sistemática*: Permite preguntar sistemáticamente por diferentes cuestiones relacionadas con una dimensión determinada. Esta técnica facilita la lectura de un elemento en relación con diferentes aspectos, de modo que se estimula la extracción de ideas sobre los elementos del texto.
- *Comparaciones distantes*: Permite comparar determinados aspectos del texto con un supuesto opuesto de modo que se pueden “generar más códigos que fomenten dimensiones, propiedades o aspectos de la idea original” (Gibbs, 2012, p.78).
- *Ondear la bandera roja*: A través de esta técnica nos detenemos en aquellas expresiones que utilizan afirmaciones tales como “nunca”, “siempre”, o “de ninguna manera”, ya que han de ser analizadas con detenimiento en busca del cumplimiento de tales afirmaciones en cuanto desarrollan los informantes.

En cuanto al sistema de codificación utilizado, y debido a la aplicación de un cuestionario, nos referimos al texto extraído a través del número de pregunta al que se refiere, de tal modo que una misma respuesta puede presentar diferentes significados atendiendo al nivel de análisis en el que nos situemos y su relación con las categorías analizadas.

El marco de codificación se escalona en varios niveles, entre los que encontramos:

- Bloques temáticos: Atienden al orden lógico en el que se dan pasos para ejecutar una acción con el colectivo sordo desde las instituciones.

- Variables: se realizan preguntas concretas para conocer la relación con las variables detectadas en nuestro estudio. Estas preguntas están alternas a lo largo de la entrevista, de modo que sus respuestas actúan como filtros de credibilidad.
  - Códigos: Codificamos las respuestas a través de códigos que permiten realizar una lectura analítica y/o descriptiva. La codificación se realiza atendiendo a cuestiones que planteamos utilizando para ello las técnicas descritas anteriormente.
    - Categorías: La reflexión sobre los códigos extraídos de la lectura de las respuestas da como lugar la extracción de categorías con carácter generalizable para los cuestionarios analizados. La comparación entre las circunstancias que rodean a estas categorías nos permite teorizar respecto al fenómeno analizado.

En relación a nuestros informantes, y como parte del proceso de investigación, se realiza una consulta solicitando permiso para que aparezcan en el presente estudio tanto el nombre como el puesto desempeñado en la institución. Algunos de ellos acceden a que explicitemos ambos datos. En otros casos mantenemos el anonimato previa solicitud de acuerdo a lo requerido por los informantes.

En cuanto a los niveles de análisis, realizamos una triple lectura que se corresponde con los niveles descriptivo, analítico y teorizante:

- Nivel descriptivo: permite describir las situaciones, los fenómenos o los eventos que nos interesan, midiéndolos y evidenciando sus características.
- Nivel analítico: Nos permite profundizar un paso más a través del análisis de los códigos que extraemos de la primera lectura de las informaciones recibidas por parte de nuestros informantes. Este nivel se considera una fase previa a la teorización, ya que la profundización que nos aporta, permite posteriormente generar pensamiento al respecto.
- Nivel teorizante: Último nivel de lectura, caracterizado por la abstracción de los contenidos analizados. Genera un pensamiento en el cual confluyen la teoría analizada y una visión desligada de lo concreto y anecdótico. Se tiende a la generalización desde un punto de vista objetivo, reflexivo y profundo, dejando de lado los aspectos propios de la narración para extraer la esencia que puede dar lugar a la generación de pensamiento.

### VI.1.1 Estructura del análisis.

La estructura del presente capítulo se divide en seis grandes apartados correspondientes cada uno de ellos a las seis instituciones participantes en nuestro estudio de casos. Cada uno de estos bloques igualmente se estructura atendiendo a tres puntos:

1- Metadatos: Describimos los datos relativos al tipo de entrevista realizada así como cuánto tiene que ver con el contexto de la institución. Nos sirve para organizar los datos previos a la recepción de la información que precisamos para nuestro análisis. Para ello utilizamos tablas que organizan los contenidos principales de las instituciones, permitiendo recordar los criterios por los que hemos seleccionado los organismos, y facilitando datos básicos sobre los mismos que permiten un acercamiento tanto a sus contenidos como al tipo de cuestionario realizado.

2- Exposición de los datos recibidos: De un modo literal, transcribiendo las palabras grabadas, en caso de tratarse de entrevista telefónica, y exponiendo el cuestionario tal cual es recibido, mostramos la información sobre la cual realizamos el análisis. La información la organizamos nuevamente en tablas para facilitar la lectura.

3- Elaboración del análisis: A través de la narración reflexiva, de la localización de códigos y categorías. Este punto permite preparar los datos recogidos para un posterior análisis comparativo y contraste entre instituciones.

Para ello, sistematizamos el análisis utilizando como herramienta dos tipos de tablas:

- **Tablas de codificación.** Nos permiten extraer códigos analíticos de las respuestas recibidas, para posibilitar posteriormente la triangulación de datos.

Fase del diseño	Bloque de preguntas	Número de pregunta	Variable a la que se corresponde	Códigos localizados
Se especifica en qué fase del diseño de las acciones nos situamos	Dentro de qué bloque en el que se estructura la encuesta se localizan los datos explicitados	Número asignado a la pregunta en la encuesta	Se localiza la/s variable /s integradas en las preguntas	Extracción de términos clave que permiten realizar la posterior lectura en los niveles descriptivo, analítico y teorizante que forman parte de nuestro análisis de datos.

Tabla 46. Elementos de la tabla de codificación.

- **Tablas de análisis de datos.** En ellas realizamos una lectura en los niveles descriptivo, analítico y teorizante. Esta triple lectura nos permite ir ganando profundidad y abstraer los conceptos clave contenidos en los cuestionarios, encaminándonos a la extracción de conclusiones tras la triangulación.

Niveles de análisis	Descriptivo	Analítico	Teorizante
Categorías			

Gráfico 25. Elementos de la tabla de análisis de datos.

Como podemos apreciar en la tabla la dirección de lectura es horizontal, de modo que podemos analizar cada una de las categorías en los tres niveles viendo tres lecturas diferentes atendiendo a la profundidad que cada nivel de lectura requiera.

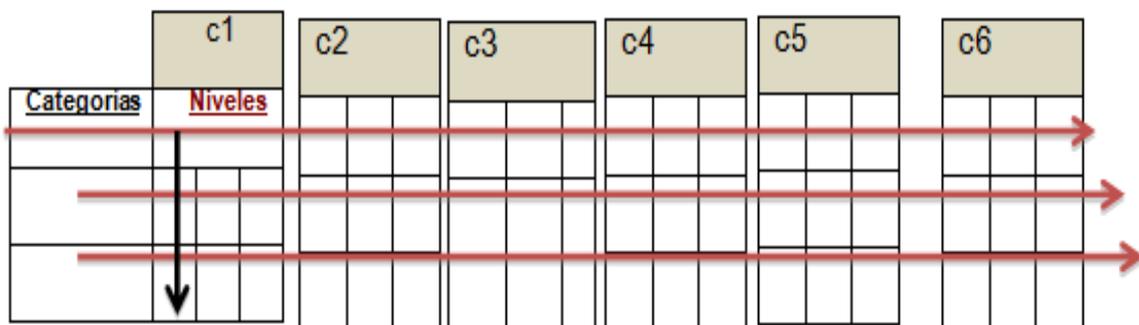


Gráfico 26. Modo de realizar el análisis comparativo de los datos obtenidos.

La lectura en paralelo de los datos que obtenemos a través del análisis individual de los seis cuestionarios recogidos de nuestra muestra (c1, c2, c3, c4, c5, c6), permitirá extraer conclusiones en el capítulo VII de la presente investigación.

De esta forma, trabajamos de modo individual cada una de las instituciones y los datos recogidos a través del instrumento diseñado para tal fin, realizando un trabajo analítico que va de lo más superficial a los contenidos más profundos y de lo específico de cada institución hacia la lectura de elementos compartidos con otros museos, lo que nos permite encaminarnos hacia la extracción de conclusiones desde una perspectiva realista y al mismo tiempo teorizante.

## VI.2 Museo Nacional de Escultura

Iniciamos la lectura de los datos recibidos con el Museo Nacional de Escultura de Valladolid. Para ello, y como se ha explicado en el epígrafe VI.1.1 exponemos los metadatos para situarnos en la institución e iniciar la lectura de los datos recibidos.

### VI.2.1 Metadatos.

El Museo Nacional de escultura es la primera de las instituciones con las que contactamos para la realización del estudio empírico, hecho relevante puesto que es la entrevista realizada en dicha institución la que da pie al contacto con otras entrevistadas, como es el caso de la Fundación Orange.

Sus características propias, así como el hecho de haber sido el último museo estatal en presentar a los medios de comunicación en Junio de 2011 su adaptación de espacios para el colectivo sordo, le hacen dirigir nuestro interés hacia la profundización en su forma de entender su propio trabajo para los colectivos con déficit auditivo.

<b>Institución</b>	Museo Nacional de Escultura
<b>Datos de contacto</b>	C/ Cadenas de San Gregorio 1, Valladolid.
<b>Titularidad</b>	Estatal
<b>Colecciones</b>	Sus colecciones incluyen obra escultórica, artes aplicadas y mobiliario que abarcan un periodo temporal que comprende desde la Baja Edad Media hasta el siglo XX. Destacan dos grandes grupos artísticos: Las obras correspondientes a la

	edad de oro de la escultura española (Siglos XV a XVIII) y el conjunto de réplicas de diferentes culturas exhibidas al público desde su reciente reapertura en el edificio conocido como la casa del sol.
<b>Criterio de elección</b>	Criterios extremos: Es el último museo público que incorpora mecanismos para adaptar las visitas a visitantes con déficit auditivo.
<b>Modo de contactar con ellos</b>	A través de teléfono realizamos un primer contacto. Visita personal para realizar el pretest. Respuesta a través de correo electrónico para responder al cuestionario modificado tras el pretest.
<b>Tipo de cuestionario</b>	Test cumplimentado tras transcripción por la investigadora y posteriormente a través de correo electrónico por los informantes.
<b>Fecha de cumplimentación</b>	8 de Julio de 2013
<b>Puesto del informante</b>	Conservación y Difusión.
<b>Singularidades de la institución</b>	Caracterizado por ser el primer museo español en introducir programas educativos para diferentes públicos

Tabla 48. Metadatos del Museo Nacional de Escultura.

Destacamos el hecho de que se trate del primer museo con el que contactamos, permitiéndonos probar la aplicabilidad del cuestionario y modificar aquellos aspectos que precisan de cambios para mejorar tanto la comprensión de las cuestiones como el objetivo que perseguimos en la investigación.

Una vez modificado el cuestionario, y puesto que eliminamos preguntas y ampliamos algunas de ellas, es preciso enviar nuevamente las reformulaciones realizadas para que desde la institución se cumplimenten aquellos aspectos no tratados durante la entrevista, así como con el objeto de comprobar que la transcripción realizada de la grabación es correcta.

La recepción del nuevo cuestionario cumplimentado permite conocer aspectos no tratados anteriormente y tener un mayor conocimiento de la forma de entender el trabajo realizado con los sordos desde el Museo Nacional de Escultura de Valladolid.

### V.2.2 Datos recibidos del Museo Nacional de Escultura.

Exponemos a continuación los datos recibidos desde esta institución, tratados exclusivamente para ajustarse al formato de nuestro estudio.

Educación Artística para la percepción, comprensión y reflexión en el colectivo sordo en el ámbito museal. Un diseño basado en la Educación Patrimonial.			
Ficha de análisis de mecanismos utilizados en museos con colectivos sordos			
Bloque I Datos de la Encuesta (a rellenar por el investigador)	Fecha: 8 de Julio de 2013	Tipo de cuestionario: Pretest                      Test X	Nº de encuesta 1
	Modo de Recogida de datos: Entrevista <input checked="" type="checkbox"/> Telefónica <input type="checkbox"/> Mail <input checked="" type="checkbox"/>		
Bloque II Datos de la entidad (a rellenar por el investigador)	Hora de inicio/fin de la entrevista:	10:00	11:00
	Entidad:	<b>Museo Nacional de Escultura</b>	Localidad: Valladolid
	Dirección: C/ Cadenas de San Gregorio 1	Informante/puesto en la entidad: Departamento de educación y difusión	
Acción llevada a cabo con el colectivo sordo:	Desde junio de 2011.- Instalación de una amplia variedad de recursos técnicos que han permitido a usuarios de audífonos o implantes cocleares o a personas con pérdida auditiva progresiva la eliminación de las barreras acústicas que les impedían acceder a la información oral que el Museo ofrece a sus visitantes. De forma continuada.- Colaboración con centros escolares de educación primaria especializados en integración de niños con discapacidad auditiva en la realización de visitas y talleres didácticos integrados en los programas educativos del Museo.		
Lugar en que se lleva a cabo:	Los recursos técnicos están instalados en los espacios destinados a actividades culturales: salón de actos y capilla del colegio de San Gregorio; en los diversos puntos de atención al público de los tres edificios del Museo: taquillas, mostradores de información y tienda; zonas de descanso con proyecciones audiovisuales y salas de exposición. Las visitas y talleres didácticos se realizan en las salas del Museo y en el aula destinada a actividades escolares.		
Herramientas utilizadas para ello: Tecnológicas/humanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bucles magnéticos perimetrales</li> <li>- Bucles magnéticos portátiles</li> <li>- Bucles magnéticos individuales</li> <li>- Equipos inalámbricos portátiles: 2 emisores y 36 receptores.</li> <li>- Amplificadores portátiles</li> <li>- Micrófonos de ambiente</li> <li>- Educadores y personal de atención al público</li> </ul>		
Breve descripción:	<p>Los recursos técnicos citados aseguran la accesibilidad a la información oral sobre el Museo y sus colecciones que se transmite por distintos canales (audioguías, audiovisuales, educadores, personal de atención al público) así como al programa de actividades del Museo (conferencias, conciertos...):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bucles magnéticos portátiles colocados en los mostradores de atención al visitante: taquillas, punto de información, tienda...</li> <li>- Bucle magnético perimetral en el Salón de Actos del Palacio de Villena donde se imparten habitualmente conferencias y cursos, se celebran jornadas y congresos, y se proyectan documentales o películas.</li> <li>- Equipos inalámbricos portátiles (emisores y receptores) dotados de bucle magnético para: <ul style="list-style-type: none"> <li>o Mejora de la accesibilidad auditiva en visitas guiadas a</li> </ul> </li> </ul>		

	<p>las colecciones del Museo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Accesibilidad a los actos acústicos de la capilla del Colegio de San Gregorio (conciertos, teatro, presentaciones...), previa instalación de micrófonos de ambiente a petición de los usuarios con problemas auditivos.</li> <li>o Accesibilidad a los audiovisuales instalados en el Museo.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Bucles magnéticos individuales para acoplar a las audioguías del Museo.</li> <li>- Amplificadores individuales de sonido para audioguías, visitas guiadas y actos acústicos.</li> </ul> <p>En el caso de las visitas y talleres didácticos, los centros escolares cuentan con personal especializado encargado de traducir en lenguaje de signos o dar las pautas de actuación a los educadores del Museo: colocación de los alumnos con deficiencia auditiva para facilitar la lectura de labios; utilización de los emisores y receptores con bucle magnético para facilitar la captación de contenidos y propiciar su participación...</p>
--	---

Bloque III		Datos previos al diseño
Nº de pregunta	Pregunta	Respuesta
1	¿Cuál es la motivación que les lleva a efectuar esta acción?	Aunque el Museo trabaja habitualmente en programas de integración en función de la demanda de diferentes colectivos, en el momento de la implantación de estos sistemas no existía en nuestro centro una demanda real del colectivo de personas sordas, si exceptuamos a los centros escolares citados. La motivación parte de un ofrecimiento específico de la Subdirección General de Museos Estatales para abrir en las instituciones dependientes administrativamente de ella este proceso específico de accesibilidad.
2	¿De quién parte la idea?	La idea parte de la Fundación Orange que, a través de la firma de un convenio con el Ministerio de Cultura y las asociaciones de amigos de los museos implicados, se ofrece a proporcionar asesoramiento técnico y apoyo financiero para la implantación de estos sistemas para personas con discapacidad auditiva y, en algunos casos, recursos para personas con discapacidad visual.  El trabajo con grupos escolares surge a petición de los propios centros escolares, usuarios habituales de las actividades educativas del Museo.
3	¿Cuál es el proceso de diseño?	La Subdirección General de Museos Estatales ha coordinado el desarrollo del proyecto, encargando el estudio previo de necesidades, seleccionando los sistemas más idóneos y realizando el oportuno seguimiento técnico de su entrega e instalación. La Asociación de Amigos del Museo se ha encargado de gestionar las ayudas recibidas de la Fundación Orange adquiriendo los recursos necesarios para su puesta en marcha.  La empresa encargada de realizar el estudio de necesidades del Museo y la propuesta de mejora de <i>infoaccesibilidad</i> ha sido Onda Educa Técnica que ha suministrado también los equipos, realizado su instalación y formado al personal de atención al público para su manejo.
4	¿A quién va dirigido?	Aunque una parte de los recursos están específicamente orientados a personas sordas con audífonos o implantes cocleares (bucles magnéticos) hay otra parte de estas herramientas que tiene un uso más universal y que se utilizan en las visitas para grupos de distintas edades: grupos escolares con niños sordos integrados o personas de edad avanzada que presentan pérdida de su capacidad auditiva (emisores y

		receptores o amplificadores).
5	¿Con qué intención se realiza esta acción?	Incluir <input checked="" type="checkbox"/> Transferir conocimiento <input checked="" type="checkbox"/> Terapia <input type="checkbox"/> Realizar una actividad específicamente para ellos <input type="checkbox"/> Otros(especificar) <input type="checkbox"/>
6	¿Por qué?	Creemos en la necesidad de ofrecer igualdad de oportunidades a todos los usuarios que se acercan a la institución, sean cuales sean sus características.
7	¿Cómo definiría su institución respecto al tratamiento de la discapacidad?	Aunque durante mucho tiempo el museo ha carecido de los recursos e infraestructura necesaria para atender a los visitantes discapacitados, ha sido especialmente sensible a la demanda concreta de actividades planteada por cualquiera de estos colectivos, apoyando en la medida de sus posibilidades su realización (llevamos muchos años colaborando con la ONCE y distintos centros de discapacitados psíquicos).  En los últimos años, y aprovechando un ambicioso plan de reforma del centro, se ha hecho un especial esfuerzo para adaptar los complejos espacios de los edificios históricos que integran el museo y lograr la accesibilidad plena para personas con discapacidad motora.  En la actualidad se está trabajando en diversos programas que potencian la función social del Museo y que entran dentro de esta accesibilidad universal que perseguimos (hospitales, centros psiquiátricos, centros de Alzheimer, colectivos en peligro de exclusión social...).
8	¿Han hecho estudios o se han asesorado acerca del mundo sordo?	Los conocimientos que poseemos sobre este colectivo no son muy amplios. En el momento de la implantación de los recursos citados nos asesoramos (a través de la propia Fundación Orange, páginas web especializadas, artículos publicados...) sobre las características de las personas sordas para poder marcar una estrategia mínima de actuación en la atención a este público, nuevo para nosotros. Sólo entonces fuimos conscientes de que la actuación en el museo dejaba fuera del proyecto a un importante sector para el que no se había arbitrado ninguna vía de participación, el de los signantes, carencia inicial que todavía no se ha subsanado.  Nuestra asignatura pendiente es profundizar en el conocimiento del mundo de las personas sordas de forma más global y establecer lazos directos con las asociaciones más cercanas.
9	¿En qué ámbitos?	
10	La acción diseñada, ¿Es utilizable por otros colectivos?	Si (explicado ya en la pregunta 4)
11	¿Qué interesa transmitir de la institución?	La idea de "Museo para Todos", espacio abierto y común
12	¿Qué les interesa que los receptores hagan con los contenidos transmitidos?	Conocer su existencia <input checked="" type="checkbox"/> Comprenderlos <input checked="" type="checkbox"/> Reflexionar al respecto <input checked="" type="checkbox"/> Establecer vínculos con lo ya conocido <input type="checkbox"/> Identificarse con ellos <input type="checkbox"/> Apropiarse de ello <input checked="" type="checkbox"/>

13	¿Qué significa <i>accesibilidad</i> para la institución?	Desde el Museo la entendemos en su sentido más amplio y abarcando a todos y cada uno de los miembros de la sociedad. Debe ser física, sensorial e intelectual. Ahora nos estamos dedicando con más empeño a lograr avances en las dos primeras pero somos conscientes de que con el tiempo tendremos que ir abordando de forma más profunda la segunda y que esto deberá traducirse en un cambio importante de planteamientos expositivos que afectaran a criterios, recursos y acciones a desarrollar a partir de ellos. No se tratará de crear acciones destinadas a un colectivo concreto sino de acostumbrarnos a pensar nuestras actuaciones generales desde las necesidades que puede presentar cada discapacidad o cada persona.
Bloque IV		<b>Datos del diseño</b>
<b>Nº de pregunta</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
14	¿Participa el colectivo sordo en alguna fase del diseño?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Los bloques IV, V y VI entiendo que están pensados para acciones concretas como visitas, talleres o similares. Al ser nuestros recursos exclusivamente técnicos (planteados para dar acceso al sistema de información general del museo) veo complicado dar una respuesta a la mayor parte de las preguntas. Ocurre lo mismo con los grupos escolares, sus visitas taller no son actividades planteadas exclusivamente para niños sordos sino las generales de los programas educativos.
15	¿Qué función tienen en el diseño?	
16	Objetivo principal de la acción	
17	Objetivos específicos	
18	¿A qué población se dirige? (Edad, nivel cultural, conocimientos previos presupuestos, etc.)	
19	¿Se incorporan aspectos de la cultura sorda en el diseño?	
20	¿Qué tipo de aprendizajes se quiere fomentar?	Significativos <input type="checkbox"/> Memorísticos <input type="checkbox"/> Receptivo <input type="checkbox"/> Por descubrimiento <input type="checkbox"/> Innovador <input type="checkbox"/> Visual <input type="checkbox"/> Quinestésico <input type="checkbox"/> Otros (especificar) <input type="checkbox"/>
21	¿Qué tipo de contenidos se manejan?	Procedimentales <input type="checkbox"/> Conceptuales <input type="checkbox"/> Actitudinales <input type="checkbox"/>
22	¿Qué código se utiliza para transmitir los contenidos?	LSE <input type="checkbox"/> Subtitulación <input type="checkbox"/> Escrito <input type="checkbox"/> Oral <input type="checkbox"/> LLF <input type="checkbox"/> Otros (especificar) <input type="checkbox"/>
Bloque V		<b>Datos del contenido</b>
<b>Nº de pregunta</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>

23	¿Qué tipo de mensaje se quiere transmitir?	Informativo <input type="checkbox"/> Histórico <input type="checkbox"/> Cultural <input type="checkbox"/> Patrimonial <input type="checkbox"/> Político <input type="checkbox"/> Ideológico <input type="checkbox"/> Otros (especificar) <input type="checkbox"/>
24	¿Qué dirección tiene el mensaje?	Unidireccional <input type="checkbox"/> Bidireccional/participativo <input type="checkbox"/> Abierto/constructivo <input type="checkbox"/>
25	¿Qué estrategias educativas se utilizan?	
26	¿Se tiene en cuenta algún elemento propio de la cultura sorda?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
27	¿Qué elementos?	
28	¿Se trabaja la percepción visual?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
29	¿Cómo?	
30	¿Se trabaja la emoción?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
31	¿Cómo?	
32	¿Se fomenta la reflexión?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
33	¿Cómo?	
34	¿Se fomenta la elaboración de nuevos pensamientos?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
35	¿Cómo?	
Bloque VI		<b>Datos del discurso</b>
<b>Nº de pregunta</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
36	¿Qué tipo de discurso se propone?	Histórico <input type="checkbox"/> Artístico <input type="checkbox"/> Antropológico <input type="checkbox"/> Cultural <input type="checkbox"/> Cotidiano <input type="checkbox"/> Otros (Especificar) <input type="checkbox"/>
37	¿Por qué?	
38	¿Qué papel tiene el Arte en el discurso propuesto?	Ninguno <input type="checkbox"/> Contenido <input type="checkbox"/> Un medio <input type="checkbox"/> Un fin <input type="checkbox"/>
39	¿Qué papel tiene la herramienta utilizada (tanto humana como tecnológica) en cuanto al discurso?	Transmite <input type="checkbox"/> Media <input type="checkbox"/> Interpreta <input type="checkbox"/> Patrimonializa <input type="checkbox"/>
40	Este papel, ¿es premeditado o casual?	Premeditado <input type="checkbox"/> Casual <input type="checkbox"/>
Bloque VII		<b>Datos de invitación y respuesta del colectivo</b>
<b>Nº de pregunta</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
41	¿Cómo se oferta la actividad?	Tras la implantación de los recursos citados, se realizó una rueda de prensa y presentación oficial en el Museo presidida por la Directora

		<p>General de Bellas Artes del Ministerio de Cultura, el Director de la Fundación Orange y la propia directora del centro. Se invitó a esta presentación (enviando información detallada) a las asociaciones locales, regionales y nacionales relacionadas con este colectivo y a las instituciones de la ciudad y comunidad autónoma conectadas con asistencia social, educación y cultura.</p> <p>Actualmente, la información sobre estos recursos se presenta de forma continuada en paneles situados en las taquillas del Colegio de San Gregorio y Palacio de Villena, en la web del Museo, los folletos de actividades educativas y el folleto de accesibilidad (en proceso de edición).</p> <p>Somos conscientes de la necesidad de hacer campañas periódicas en el ámbito local y regional pero el número de proyectos educativos y sociales que están en marcha en estos momentos está retrasando esta iniciativa.</p>
42	¿Cuál es la respuesta recibida?	Los medios de comunicación local y regional difundieron ampliamente la información de los sistemas implantados aunque de forma muy puntual en torno a las fechas de su presentación. Algunas de las asociaciones incluyeron esta información en sus páginas web y contactaron con el museo para transmitir su agradecimiento. Sin embargo, la respuesta real del colectivo en su acercamiento al Museo ha sido muy discreta.
43	¿Reciben sugerencias por parte del colectivo sordo?	<p>Si <input type="checkbox"/></p> <p>No <input checked="" type="checkbox"/></p>
44	¿A través de qué medios?	
45	¿Qué índice de participación tiene?	<p>Alto <input type="checkbox"/></p> <p>Medio <input type="checkbox"/></p> <p>Bajo <input checked="" type="checkbox"/></p>
46	¿Se ha ajustado a sus expectativas?	<p>Si <input type="checkbox"/></p> <p>No <input checked="" type="checkbox"/></p>
47	¿Es rentable?	<p>Si <input type="checkbox"/></p> <p>No <input type="checkbox"/></p> <p>Las actuaciones para lograr la accesibilidad siempre son rentables, socialmente hablando, aunque los datos numéricos no sean todo lo satisfactorios que a las instituciones implicadas en el proyecto nos gustaría.</p>
48	¿A qué niveles?	<p>Económico <input type="checkbox"/></p> <p>humano <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>esfuerzos <input type="checkbox"/></p> <p>aporte de conocimientos <input checked="" type="checkbox"/></p>
49	¿A qué considera que se debe su éxito/fracaso?	<p>La escasa utilización de los recursos técnicos ofertados se puede deber a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La inexistencia de una demanda real del colectivo en el momento de decidir su implantación.</li> <li>- A la falta de realización desde el Museo de un proyecto de actuación concreto para este colectivo y de campañas periódicas de captación de sus integrantes.</li> </ul>
50	¿Qué imagen piensa que se transmite del museo/institución?	En la actualidad, la sociedad es especialmente sensible a este tipo de actuaciones y esfuerzos para conseguir la plena integración de todos sus miembros. La imagen que el museo da al respecto es buena, tanto por sus intervenciones sobre infraestructuras como por sus actuaciones concretas con distintos colectivos a través de actividades educativas y culturales.
51	¿Realizan encuestas para conocer el grado de satisfacción con las acciones planteadas?	El personal de portería recoge datos numéricos sobre el uso de los diferentes recursos puestos a disposición del colectivo de personas sordas y tienen la indicación de preguntar si les ha sido útil y si han tenido algún problema técnico en su manejo. Con estos datos se elaboran informes semestrales que se envían a la Subdirección de Museos Estatales del Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

		No hay todavía un cuestionario escrito específico para evaluar este tipo de recursos.
52	¿Considera que la idea de inicio se lleva a cabo correctamente en el lugar de ejecución?	
53	Durante el tiempo que llevan desarrollando esta tarea, ¿ha surgido algún problema que les esté costando resolver?	

Tabla 48. Datos recogidos del Museo Nacional de Escultura de Valladolid.

Como podemos apreciar existen algunas preguntas no respondidas. A lo largo de la argumentación podemos encontrar la respuesta a por qué no se contestan todas las cuestiones planteadas.

### VI.2.3 Análisis de los datos del Museo Nacional de Escultura.

Atendiendo al análisis realizado para comprender en profundidad cuanto se denota y connota en las palabras de nuestros informantes y para simplificar cuanto extraemos del texto realizamos una condensación de elementos a través de tablas que, posteriormente facilitarán la lectura y triangulación de los datos extraídos.

Fase del diseño	Bloque de preguntas	Número de pregunta	• Variable a la que se corresponde • (Categorías)	Códigos localizados
Descripción	Bloque II	a <sup>59</sup> )		- Temporalización - Recursos - Agentes implicados - Modelo de trabajo
Descripción	Bloque II	b)		- Escenarios - Especificidad/ generalidad
Descripción	Bloque II	c)		- Agentes implicados - Códigos utilizados - Recursos( Tecnológico/ Humano; externo/interno) - Tareas desempeñadas
Datos previos al diseño	Bloque III	1	• Posicionamiento/ Filosofía de la institución	- Oferta/ Demanda - Modelo de trabajo
Datos previos al diseño	Bloque III	2	• Posicionamiento/ Filosofía de la	- Proceso - Agentes implicados

<sup>59</sup> Puesto que estas preguntas no están contempladas como parte del corpus de la encuesta, sino como elementos que permiten conocer en un primer momento la complejidad de las acciones planificadas desde la institución, no se numeran en el cuestionario. Las nombramos a partir de ahora siguiendo una ordenación alfabética.

			institución	- Oferta/ demanda
Datos previos al diseño	Bloque III	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proceso</li> <li>- Agentes implicados</li> <li>- Implicación</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generalidad</li> <li>- Especificidad</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Direcciones relacionales</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rol de los usuarios</li> <li>- Relación museo público</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemas</li> <li>- Potencialidades</li> <li>- Ejemplos</li> <li>- Temporalización</li> <li>- Diferentes capacidades</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de trabajo</li> <li>- Evolución</li> <li>- Agentes implicados</li> <li>- Rol de los usuarios</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	No respuesta
Datos previos al diseño	Bloque III	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	No respuesta
Datos previos al diseño	Bloque III	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Autoconcepto
Datos previos al diseño	Bloque III	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Patrimonialización
Datos previos al diseño	Bloque III	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temporalización</li> <li>- Evolución</li> <li>- Diferentes capacidades</li> <li>- Necesidades</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	14	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	No respuesta
Datos del diseño	Bloque IV	15	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	No respuesta
Datos del diseño	Bloque IV	16	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> <li>• Arte</li> </ul>	No respuesta
Datos del diseño	Bloque IV	17	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> <li>• Arte</li> </ul>	No respuesta
Datos del diseño	Bloque IV	18	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño</li> </ul>	No respuesta
Datos del diseño	Bloque IV	19	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	No respuesta

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	
Datos del diseño	Bloque IV	20	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño</li> </ul>	No respuesta
Datos del diseño	Bloque IV	21	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño</li> <li>• Arte</li> </ul>	No respuesta
Datos del diseño	Bloque IV	22	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	No respuesta
Datos del contenido	Bloque V	23	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Diseño</li> </ul>	No respuesta
Datos del contenido	Bloque V	24	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Diseño</li> </ul>	No respuesta
Datos del contenido	Bloque V	25	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	No respuesta
Datos del contenido	Bloque V	26	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	No respuesta
Datos del contenido	Bloque V	27	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	No respuesta
Datos del contenido	Bloque V	28	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	No respuesta
Datos del contenido	Bloque V	29	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	No respuesta
Datos del contenido	Bloque V	30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	No respuesta
Datos del contenido	Bloque V	31	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	No respuesta
Datos del contenido	Bloque V	32	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	No respuesta
Datos del contenido	Bloque V	33	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	No respuesta
Datos del contenido	Bloque V	34	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	No respuesta
Datos del contenido	Bloque V	35	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	No respuesta
Datos del	Bloque VI	36	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/</li> </ul>	No

discurso			Filosofía de la institución	respuesta
Datos del discurso	Bloque VI	37	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	No respuesta
Datos del discurso	Bloque VI	38	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Arte</li> </ul>	No respuesta
Datos del discurso	Bloque VI	39	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	No respuesta
Datos del discurso	Bloque VI	40	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	No respuesta
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	41	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evolución I</li> <li>- Agentes implicados</li> <li>- Niveles</li> <li>- Reflexión</li> <li>- Carencias</li> <li>- Limitaciones</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	42	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esfuerzos por emitir</li> <li>- Agentes implicados</li> <li>- Respuesta</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	43	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	- Implicación
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	44	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	No respuesta
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	45	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	- Participación
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	46	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	- Respuesta
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	47	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rentabilidad</li> <li>- Interés institucional</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	48	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rentabilidad</li> <li>- Consecuencias</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	49	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexión</li> <li>- Carencias</li> <li>- Rol de la institución</li> <li>- Necesidades</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	50	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temporalización</li> <li>- Inversión</li> <li>- Filosofía institucional</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	51	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preocupaciones</li> <li>- Carencias</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del	Bloque VII	52	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	No respuesta

colectivo				
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	53	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	No respuesta

Tabla 49. Análisis del Museo Nacional de Escultura de Valladolid.

La lectura de los códigos en relación con las categorías a las que pertenecen, y el resto de elementos extraídos de la lectura de la información recogida del Museo Nacional de Escultura de Valladolid, ha de realizarse teniendo en cuenta diferentes niveles de lectura, el nivel descriptivo, analítico y teorizante, como ya se ha explicado en la introducción al presente capítulo. Para ello nos valemos de las tablas de codificación y de análisis de datos, que nos permiten aproximarnos a nuestro objetivo final.

Así pues, procedemos a realizar dicha lectura, tratando de ordenar su registro a través de la siguiente tabla cuyas relaciones entre preguntas y categorías es lo que estructura el análisis.

Niveles de análisis	Descriptivo	Analítico	Teorizante
<b>Categorías</b>			
Posicionamiento/ filosofía de la institución	<p>Se trata de una institución que habitualmente trabaja programas de integración.</p> <p>Les interesa ofrecer una imagen de “museo para todos, espacio abierto y común”<sup>60</sup>.</p> <p>La accesibilidad se entiende desde una perspectiva amplia, concibiéndola desde el punto de vista físico, sensorial e intelectual<sup>61</sup>.</p> <p>La realización de actividades se ajusta a la demanda existente<sup>62</sup>.</p> <p>Actualmente centran su empeño en avanzar respecto a la accesibilidad física y sensorial<sup>63</sup>, teniendo presente que deben en el futuro incidir en la sensorial, lo que desembocará en “un cambio importante de planteamientos expositivos que afectarán a</p>	<p>El trabajo desarrollado desde la institución analizada difiere de su habitual modo de trabajo. Éste generalmente parte de la demanda de sus usuarios<sup>72</sup>, sin embargo, respecto al trabajo realizado con el colectivo sordo, se invierte este modelo abierto a la sociedad y sus necesidades para aceptar un ofrecimiento de <b>implantación de elementos que actúan implementando la oferta del museo.</b></p> <p>Dicho ofrecimiento se estructura piramidalmente, pudiendo apreciarse una implantación de estratos superiores a inferiores en los que cada uno de los agentes implicados tiene un papel a desarrollar diferenciado.</p>	<p>Institución definida a sí misma como museo que trata de ofrecerse “para todos”, abriéndose al trabajo que atiende a las diversas demandas sociales.</p> <p>Se trata de un <b>museo vivo, en continuo cambio y evolución.</b> Ésta se produce tanto a nivel externo como interno.</p> <p>El primero de ellos alude al cambio estructural llevado a cabo a través de remodelaciones físicas del edificio y sus consecuencias en el trabajo del personal. El segundo, a la reflexión y ajuste de la propia filosofía del museo, la cual se adapta y convierte en motor de cambio de la primera. Se produce, por tanto, una influencia mutua entre ambos niveles, siendo sendos elementos motores de cambio.</p> <p>Las diferentes etapas por las que pasa la institución tienen un punto de inflexión</p>

<sup>60</sup> Pregunta 11.

<sup>61</sup> Pregunta 13.

<sup>62</sup> Pregunta 1.

<sup>63</sup> Pregunta 13.

	<p>criterios, recursos y acciones a desarrollar a partir de ellos<sup>64</sup>”.</p> <p>El museo se concibe a sí mismo como una institución “especialmente sensible<sup>65</sup>” a las demandas de los colectivos, detentando un papel de apoyo para la creación de acciones.</p> <p>Sus instalaciones son reformadas recientemente, realizando un acondicionamiento pensando en la accesibilidad de las personas con discapacidad motora.</p> <p>En el momento actual se potencia la función social del museo buscando lograr la accesibilidad universal a través del trabajo en diferentes contextos y ámbitos.</p> <p>Respecto al trabajo con el colectivo sordo, no se recibe demanda por parte de asociaciones o particulares, más allá de los centros escolares habituales participantes, caracterizados por realizar un trabajo integrador con sus alumnos.</p> <p>Al tratarse de un museo de titularidad estatal atiende a los</p>	<div style="text-align: center;">  </div> <p>Se trata, por tanto, de un proceso configurado en diferentes <b>fases de implantación</b>:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estudio de necesidades.</li> <li>2. Selección de sistemas idóneos.</li> <li>3. Seguimiento técnico y entrega.</li> <li>4. Instalación.</li> <li>5. Gestión de ayudas recibidas y adquisición de recursos.</li> <li>6. Puesta en marcha.</li> </ol> <p>Para ello, los diferentes agentes se ocupan de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Subdirección General de Museos Estatales: coordinación.</li> <li>▪ Fundación Orange: ayudas económicas.</li> </ul>	<p>marcado a través del ofrecimiento que la Subdirección General de Museos Estatales realiza tras su firma de un convenio con la Fundación Orange.</p> <p>El <b>carácter público</b> de la institución le abre la posibilidad de <b>beneficiarse de convenios ya firmados</b>, pero al mismo tiempo <b>dicho beneficio puede convertirse en un problema a resolver</b>.</p> <p>Tal ofrecimiento, es aceptado por el museo convirtiéndose en un resorte para el cambio interno a través de la reflexión del propio museo. Sin embargo, supone no sólo una oportunidad, sino un reto y, en cierta manera un peso, puesto que su aceptación de implantación supone una imposición de <b>trabajo invertido</b>.</p> <p>Hablamos de <i>trabajo invertido</i> puesto que se trata de un sistema de trabajo que invierte el orden lógico seguido por la institución (investigación, diseño, implantación) como método tradicional de trabajo llevado a cabo, ya que en esta ocasión <b>se parte de las soluciones para llegar a los problemas</b>.</p> <p>La implantación de determinados sistemas tecnológicos precisa de un</p>
--	---	--	--

7272

<sup>64</sup> Pregunta 13.

<sup>65</sup> Pregunta .7.

	<p>ofrecimientos realizados desde órganos superiores que dan lugar a un proceso de implantación de mecanismos tecnológicos.</p> <p>Este ofrecimiento surge de la firma de un convenio entre una fundación privada, el Ministerio de Cultura y asociaciones de amigos de los museos, cada uno de ellos, desempeñando un papel prefijado en el proceso de implantación de tales mecanismos. Es la subdirección General de Museos Estatales la que coordina dicho proyecto.</p> <p>Estos elementos tienen un carácter específico y universal al mismo tiempo, ya que alguno de ellos permite ser utilizado por un amplio espectro de públicos<sup>66</sup>.</p> <p>Se pretende incluir y transferir conocimiento a través de la implantación de estos sistemas, ya que se permite ofrecer igualdad de oportunidades a los usuarios del museo.</p> <p>A través de agentes externos a la institución, ésta se asesora sobre las características de los sujetos sordos, lo que les permite “marcar una estrategia mínima de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asociación de amigos del museo: gestión de ayudas y adquisición de recursos.</li> <li>▪ Empresa <i>Onda educa técnica</i>: estudio de las necesidades del museo y propuesta de mejora de infoaccesibilidad. Suministro de equipos. Instalación y formación de personal para su manejo.</li> </ul> <p>Se trata, pues, de un ofrecimiento aceptado por la institución, que les permite ampliar su capacidad de abrirse a nuevos públicos.</p> <p>Esta oferta nos habla de una <b>sensibilización del Ministerio hacia el grupo concreto configurado por los sordos, al que se suma el impulso privado de la Fundación Orange, y a la colaboración con asociaciones de amigos del museo, así como contratación de empresas especializadas, dando lugar a un trabajo conjunto visibilizado en los museos estatales a través de la implantación de mecanismos tecnológicos.</b></p> <p>Se marca una diferencia entre dos grupos de usuarios de este tipo de herramientas: por un lado encontramos al público que acude al museo de modo libre, y por otro al público <i>cautivo</i> que acude habitualmente como parte de las actividades programadas desde los centros escolares. Éstos últimos son quienes solicitan acciones específicas para ellos, no así el <i>público libre</i>.</p> <p>Así pues, podemos hablar de una <b>diferencia entre</b></p>	<p>estudio previo de la casuística contextual del entorno en el que se desenvuelve el propio museo, algo no llevado a cabo en este caso.</p> <p>Si bien es cierto que la forma de trabajar de la institución habitualmente se centra en el público que ya presenta previamente una motivación propia para acercarse al museo, la implantación de dichos mecanismos genera unas inercias contrarias a su metodología de trabajo.</p> <p>Supone una <b>ruptura con los modelos anteriores</b> forzando a trabajar en sentido inverso al realizado habitualmente. Ello lleva a buscar modos de atraer a un nuevo público que pueda beneficiarse de los sistemas implantados, lo que requiere un estudio de las características de dicho público y la búsqueda de elementos comunes que permitan concretar un encuentro eficaz.</p> <p>De este modo, el <b>modelo invertido puede entenderse como un modelo creativo</b> que mueve al cambio de posicionamiento generando retos y replanteamientos del trabajo desarrollado hasta el momento. El desajuste que provoca empezar por las soluciones, trae consigo aspectos negativos que desembocan en una escasa participación del público objeto.</p>
--	---	--	---

<sup>66</sup> Pregunta 4.

	<p>actuación en la atención a este público<sup>67</sup> con el cual no están familiarizados. Este conocimiento iniciático les da lugar a percatarse de que existe más público al que no llegan aún. Como “asignatura pendiente”<sup>68</sup> sitúan la necesidad de profundizar en el conocimiento global de las personas sordas, y el establecimiento de lazos con las asociaciones.</p> <p>En relación a los contenidos que se transmiten a través de los mecanismos implantados para sordos, están interesados en lograr que tales contenidos sean conocidos, comprendidos, reflexionados y apropiados por los sujetos.</p> <p>Su ideal de trabajo pasa por cambiar su forma de enfrentarse a la concepción del trabajo hacia los colectivos con capacidades diferentes, acostumbrándose “a pensar (sus) actuaciones generales desde las necesidades que puede presentar cada discapacidad o cada persona<sup>69</sup>”.</p>	<p><b>el contexto educativo y el contexto social.</b> El primero de ellos, solicita acciones, el segundo recibe ofertas. Encontramos por tanto, un contexto activo y uno pasivo, como receptores y destinatarios de las acciones del museo.</p> <p><b>El educativo, activo,</b> se convierte en <b>impulsor de acciones destinadas a ellos mismos</b>, situándose al nivel del tándem generado de la combinación de Fundación Orange y Ministerio, impulsores, asimismo, de la implantación de otro modo de trabajo con los sordos.</p> <p>Esto nos lleva a describir los <b>dos tipos de trabajo</b> planteados: uno <b>autogestionado</b> y otro <b>guiado</b>.</p> <p>Ambos precisan del factor humano, aunque es el segundo modelo en el que se hace más presente y necesario, al basarse en la interrelación entre sujetos para organizar las acciones.</p> <p>La institución marca una diferencia entre tipos de visitantes al hablar de “habituales”<sup>73</sup>, de lo que se denota un contraste con otro tipo de públicos. Así pues, podemos detectar <b>cierta especialización del museo hacia las acciones educativas dirigidas a contextos formales</b>.</p> <p>Tal diferenciación de modos de trabajar, se marca a lo largo del texto con la utilización de la preposición “aunque”<sup>74</sup>, que enfatiza existencia de excepciones o diferentes modos de enfrentarse a</p>	<p>Puesto que no se atiende a una demanda real, no se gesta un proyecto con estrategias mínimas, y no se logra un contacto con los sujetos destinatarios desde el museo, la utilización de los mecanismos en los que se realiza la inversión económica queda relegada a un uso esporádico y discreto.</p> <p>Sin embargo este modelo de trabajo no sólo presenta aspectos negativos, sino que <b>permite incrementar el campo de actuación del museo</b>, abriendo nuevos caminos para ampliar su oferta. Asimismo <b>permite investigar</b> acerca de un tipo de público desconocido para la institución, generando impulsos de profundización que dan pie a una ampliación del conocimiento sobre la casuística sorda, no sólo en relación a la utilización de los mecanismos implantados, sino de cara a la creación de modelos de actuación con sordos, conocimiento de su casuística, así como reflexiones sobre los modos de trabajar con ellos. Por lo tanto, <b>la implantación de sistemas de modo exógeno</b> al propio funcionamiento y trayectoria del museo, trae consigo una ampliación del conocimiento sobre los sordos a nivel</p>
--	---	---	---

<sup>67</sup> Pregunta 8.

<sup>68</sup> Pregunta 8.

<sup>69</sup> Pregunta 13.

<sup>73</sup> Pregunta 3.

<sup>74</sup> Pregunta 4.

	<p>La difusión de sus implementaciones se realiza a través de prensa, web, y elementos impresos.</p> <p>En cuanto a la rentabilidad, los cambios introducidos en el museo para adaptarlo a los sordos son rentables a nivel humano, pudiendo entenderse igualmente que aportan conocimiento, pero no a nivel numérico. Se utilizan escasamente los mecanismos implantados debido a la inexistente demanda real y a la carencia de un proyecto desde el museo<sup>70</sup>.</p> <p>No se tiene un cuestionario concreto para evaluar el grado de satisfacción con la utilización de los recursos, pero sí se pregunta desde portería si les ha sido útil la utilización de los mismos o han tenido problemas. Igualmente se recogen datos numéricos de utilización para elaborar informes semestrales y enviarlos a la Subdirección de Museos Estatales del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte<sup>71</sup>.</p>	<p>un mismo tema.</p> <p>En cuanto a la intención que mueve a realizar estas implementaciones y acciones, encontramos aspectos relevantes; en primer lugar las acciones llevadas a cabo están destinadas a aquel público que cumple una condición: “acercarse a la institución”<sup>75</sup>, lo que descarta a un número elevado de la población que no tiene motivación o necesidad de acercarse por sí mismos. Así pues, <b>es preciso que exista un movimiento desde el público hacia el museo para que éste pueda ofrecerse a través de sus recursos.</b> Son los usuarios que previamente conocen la institución los beneficiarios de la misma. Éstos, son tratados de igual modo, procurando ofrecer igualdad de oportunidades a todos ellos.</p> <p>En relación al <b>trabajo con las cpacidades diferentes</b>, se aprecia un proceso evolutivo, concebido como <b>mutante y variable atendiendo a las características de cada momento</b>, a lo largo del tiempo, en el que existen diferentes fases que se corresponden con las etapas de reformas del museo y se relacionan con su concepción de <i>accesibilidad</i>. En este sentido se justifica la carencia de recursos y posibilidades, existidos durante un periodo pasado, a través de la sensibilización hacia las “demandas concretas”<sup>76</sup> de algunos colectivos, para quienes se apoya la realización de actividades, dentro de las posibilidades existentes. Nuevamente se aprecia su <b>disposición a ofrecerse previa demanda.</b></p>	<p>global, aplicable a diversos campos. De hecho, la necesidad de ofrecer acciones que puedan ser dirigidas al colectivo objeto, lleva a reflexionar y concluir la amplitud de problemáticas a las que se enfrentan al hablar del “colectivo sordo”.</p> <p>Podemos apreciar cómo la <b>evolución</b> del museo en busca de las soluciones más pertinentes para atajar el trabajo con diferentes capacidades se desarrolla <b>en paralelo a la propia historia de la institución.</b> Así, los cambios experimentados a nivel estructural por la institución tienen su reflejo en los cambios de pensamiento, en la adaptación a las nuevas circunstancias y en la flexibilización de su trabajo.</p> <p>Podemos hablar de un <b>diálogo interno del museo</b>, tanto entre el edificio y su contexto temporal, como a través de sus propios muros, entre departamentos y formas de enfrentarse al propio concepto de institución.</p> <p>La evolución sufrida por el edificio consiste, no sólo en la adaptación de espacios a las propias necesidades inferidas por la colección, sino a las demandas sociales que los tiempos van marcando. De este modo, la conciencia</p>
--	---	--	--

<sup>70</sup> Pregunta 49.

<sup>71</sup> Pregunta 51.

	<p>La concepción que desde el museo se tiene de la imagen que se transmite de sí mismos es buena, tanto por sus cambios estructurales como por sus actuaciones.</p>	<p>Otra fase del proceso de adaptación hacia las diferentes capacidades se marca entorno a la remodelación del centro, momento en el que se concentra energía hacia la adaptación de espacios, a pesar de las dificultades devenidas del propio contenedor y su peso histórico-artístico. Este momento es en el que se logra accesibilizar el espacio a discapacitados motóricos.</p> <p>La tercera y última fase se corresponde al momento actual, en el que existe una concentración hacia la “función social del museo”<sup>77</sup>, que lleva a salir del contenedor y estar presentes en otro tipo de espacios.</p> <p>Todo ello nos lleva a extraer una concepción en la que se realiza una diferenciación entre capacidades (física, sensorial e intelectual<sup>78</sup>), abordando cada una de ellas en diferentes etapas y espacios, dentro y fuera de la propia institución. En el <b>momento actual concentran esfuerzos en discapacidad física y sensorial</b>, pero con vocación de continuidad, seguimiento y ampliación de conocimientos y acciones respecto a éstas y a la intelectual. Destacamos la reflexión planteada en la pregunta 13 en la que, tras describir la necesidad de incidir en el conocimiento de las capacidades, el estudio de las mismas ha de traer consigo “un cambio importante de planteamientos expositivos que afectarán a criterios, recursos y acciones a desarrollar a partir de ellos”. Así, se infiere un <b>cambio de estructuración de la propia</b></p>	<p>social que mueve hacia la lucha por los derechos sociales, la igualdad real, y la democratización de la cultura, continúa su camino ahora a través de las instituciones museísticas. Esta es la causa por la que el museo en la actualidad concentra esfuerzos en la <b>función social del museo</b>, hecho que lleva a pensar que hasta ahora podía tenerse presente, pero no tanto como en el momento actual. Esta presión social hace que el museo preste una mayor atención a dicho deber, planteándose remodelaciones internas tanto físicas como filosóficas. La confluencia del influjo social, la lucha por la igualdad desde las propias instituciones, el ofrecimiento de implementaciones, así como la adaptación a los nuevos tiempos, hace que la <b>institución sea activa</b>, permeable y trate de corresponder a la sociedad a través de cuanto desde el museo pueden ofrecer. Así pues, se nos presenta un <b>museo a la escucha</b> de la demanda social al que se le presenta un reto en forma de modelo inverso de trabajo que lleva a reformular y replantear su propia organización de trabajo interna. Es la <b>presión externa</b> la que mueve a la acción de esta</p>
--	---	---	---

<sup>75</sup> Pregunta 6.

<sup>76</sup> Pregunta 7

<sup>77</sup> Pregunta 7.

<sup>78</sup> Pregunta 13.

		<p><b>institución museística, la cual debe partir de la investigación, extraer conclusiones y replantear las estrategias utilizadas anteriormente y en uso en la actualidad, para alcanzar un museo accesible universalmente, lo que atañe no sólo al departamento educativo, sino al expositivo o administrativo.</b> La investigación, por tanto, lleva a repensar el museo desde los cimientos de la propia institución a nivel museológico y museográfico. Este cambio implica una reformulación de su sistema de trabajo, que en la actualidad se destina a intervenir con un colectivo concreto, para “acostumbrarnos a pensar nuestras actuaciones generales desde las necesidades que puede presentar cada discapacidad o cada persona<sup>79</sup>”, es decir, se <b>pasaría de un modelo segregado a uno individualizador o universal.</b></p> <p>En concreto y refiriéndose al trabajo con el <b>colectivo sordo</b>, se aprecia igualmente una evolución que pasa por la <b>implantación de sistemas, asesoramiento, creación de estrategias mínimas, y profundización en la materia.</b> Podemos hablar de un interés hacia el colectivo sordo que deviene del ofrecimiento de la implantación de sistemas por parte de agentes externos a la propia institución, por lo que <b>el estudio del mundo sordo es una consecuencia, no una fase previa</b> a la implantación. Se invierte, de este modo, el orden de las etapas, iniciándose en la implantación de mecanismos y concluyendo con la investigación hacia las necesidades del colectivo a quien van dirigidas, lo que habla de <i>cierta imposición</i> que provoca cambios y replanteamientos. La reflexión realizada al respecto</p>	<p>institución. Bien a través de demanda de colectivos, bien a partir de ofrecimientos colaborativos, o a través de la escucha hacia las necesidades sociales.</p> <p>En cualquiera de los casos, la <b>reflexión</b> aparece como un elemento indispensable para cada una de las acciones planteadas, convirtiéndose en hilo argumental capaz de desembocar en acciones exitosas o reorientar aquellas que dan lugar a errores, como es el caso del modelo invertido.</p> <p>En relación a su posición respecto al mundo sordo, la reflexión que caracteriza a la institución lleva a extraer dos <b>claves fundamentales para el trabajo con esta cultura:</b> la <b>investigación</b> y el <b>establecimiento de vínculos con las asociaciones.</b> Así pues, se trata de una institución con disposición aperturista, y afán de ampliar su público potencial a través del departamento de educación y difusión. Este aspecto es destacable puesto que apreciamos un <b>impulso desde la educación hacia el ensanchamiento de las fronteras de la institución,</b> fundamentándose en la investigación. Educación, investigación, escucha, reflexión e institución son los conceptos que aparecen de la mano en este museo.</p>
--	--	--	--

<sup>79</sup> Pregunta 13.

		<p>por la propia institución, lleva a mostrar una intención de continuidad en una dirección más centrada en la investigación y ligazón con los contextos en los que se desenvuelven habitualmente los sujetos sordos<sup>80</sup>. por lo que se intuye una extracción de consecuencias a raíz de su incursión en el mundo sordo, que les lleva a plantear como necesarios dos aspectos: el estudio del universo sordo y la necesidad de entablar vínculos con las asociaciones.</p> <p>En el trabajo realizado para con los sordos nuevamente aparecen implicados varios agentes y modos de acercamiento: la propia fundación orange y el personal del museo sobre el que recae la tarea de búsqueda de asesoramiento a través de diversas fuentes de información. Así pues, podemos hablar de acciones llevadas a cabo por el museo en solitario para su formación y conocimiento, y acciones compartidas, en las que se precisa de asesores, o informantes respecto al mundo sordo.</p> <p>Los bloques IV, V y VI no son respondidos, justificando la no participación por parte de la institución en los procesos de diseño para sordos. Plantean, por tanto, la concentración de esfuerzos hacia los sordos en la implantación de mecanismos tecnológicos, los cuales marcan un punto de inflexión dentro de la propia institución, abriendo nuevas posibilidades de trabajo e invitación de públicos potenciales aún no atraídos hacia el propio museo.</p> <p>La visibilización de las actuaciones planteadas por el museo para el colectivo sordo podemos dividir las</p>	<p>Respecto a las acciones llevadas a cabo para el colectivo sordo, podemos extraer como conclusión el hecho de que las <b>acciones puntuales de difusión no funcionan</b>. Éstas han de ser continuadas en el tiempo y atendidas en todo momento para lograr el alcance deseado. Este aspecto es un elemento que parece ser fundamental para mantener la oferta activa y la demanda por parte del público. Es preciso, por tanto, realizar un seguimiento y permanecer en contacto con los destinatarios para lograr afianzar la participación y alcanzar los objetivos planteados. Igualmente, estas acciones han de salir de los muros del museo, ya que de otro modo, sólo se logra llegar a quienes ya conocen la institución y los servicios que ésta presta a la sociedad. <b>Para ampliar la acción institucional es preciso ampliar igualmente las áreas de influencia de la propia institución</b>, llegando a lugares donde informar al público que aún no conoce el trabajo realizado.</p>
--	--	---	--

<sup>80</sup> Pregunta 8.

		<p>en dos grandes etapas: el momento inicial y el actual. El primero de ellos, correspondiente a la presentación pública de la inversión realizada, se realiza a través de la prensa, lo que supone un elemento puntual sin duración en el tiempo. El segundo de ellos se realiza de modo estable permanentemente a través de varios medios fijos y en espacios públicos así como con elementos portátiles. Todos los instrumentos utilizados para dar a conocer sus recursos se encuentran dentro del propio museo bien en forma de folleto, bien a través de soportes fijos, ya sean estos digitales o no, por lo que su conocimiento por parte del público se realiza en el momento de mostrar un interés hacia el propio museo.</p> <p>La respuesta recibida es discreta, sin embargo se remarca una diferencia entre rentabilidad cualitativa y cuantitativa. A pesar de tener número de participación bajo, se considera rentable puesto que se logra incrementar el conocimiento y generar una rentabilidad social.</p> <p>En cuanto a la evaluación de sus acciones, si bien es cierto que no se cuenta con cuestionarios específicos que permitan evaluar sus recursos<sup>81</sup>, si existe un interés por conocer si se producen dificultades por parte de los usuarios al respecto.</p> <p>Se aprecia, por tanto, un tipo de institución que aprovecha la oportunidad de implementar sus recursos y aprovechan tal ocasión para crecer en conocimientos. Es una <b>institución reflexiva y consciente de sus carencias</b>, capaz de cuestionarse y concluir que el proceso llevado a cabo puede ser causa de recibir una escasa</p>	
--	--	--	--

<sup>81</sup> Pregunta 51.

		afluencia, ya que no se parte de una demanda real, no existe un proyecto previo y no se realizan campañas periódicas de captación <sup>82</sup> .	
Implicación del colectivo sordo	<p>Responden únicamente a las preguntas relativas a la invitación y respuesta del colectivo sordo. Argumentan la no respuesta al resto de preguntas relacionadas con esta categoría por su no participación directa en el diseño de acciones para sordos, puesto que sus recursos específicos para ellos son exclusivamente técnicos<sup>83</sup>. En cuanto a las acciones con escolares sordos no se diseñan exclusivamente para ellos.</p> <p>En relación a la invitación y respuesta del colectivo sordo, en el momento de presentar las implementaciones, éste es invitado a través del establecimiento de contacto con asociaciones, así como a través de instituciones relacionadas con la asistencia social, educación y cultura.</p> <p>Actualmente se muestra información permanentemente</p>	<p>Desde la institución se considera que la incorporación de los mecanismos que configuran las acciones que se desarrollan para sordos en el museo, es externa a su propia estructura, por lo que la participación museística en este aspecto es mínima. De este modo, su intervención les sitúa en un <b>papel de depositarios y espectadores no intervinientes</b> en los procesos de diseño y preparación del mismo.</p> <p>Localizamos una evolución temporal en cuanto a la implicación del colectivo sordo; Así, se localiza un punto de inflexión a partir de la incorporación de dichos mecanismos, generando tres etapas diferenciadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inmediatamente posterior a su incorporación: momento de la presentación a los medios.</li> <li>2. Actualidad: modo en el que se relacionan con los sordos actualmente.</li> <li>3. Futuro: Aspectos a mejorar en el futuro.</li> </ol> <p>El primer punto se refiere al contacto más directo mantenido con el colectivo sordo, ya que para el momento de la presentación de los mecanismos incorporados al museo, contactan con asociaciones e instituciones relacionadas con ellos, en varios</p>	<p>La implicación que el colectivo sordo tiene en el Museo Nacional de Escultura es mínima.</p> <p>Su <b>papel es pasivo</b>, en el sentido de que son considerados receptores de aquello que viene impuesto, no sólo por el museo, sino por otra serie de agentes a la propia institución museística.</p> <p>La <b>falta de implicación de la institución</b> en el diseño de acciones para ellos, lleva a obviar el papel activo de los destinatarios, ya que este se les priva a ellos mismos. Ambos, museo y colectivo sordo, son <b>depositarios de elementos ajenos a sus necesidades</b>, impuestos en el sentido de no preguntar si precisan en el momento concreto de la implantación, de los mecanismos ofertados. Así, la actividad sorda se limita a recibir información y decidir si acceder o no al museo.</p> <p>Los ofrecimientos tecnológicos hacen que las <b>visitas para sordos tengan un carácter pasivo</b>, ya que concentran la atención en el <b>canal</b>, no en el contenido del mensaje. Sin un trabajo centrado en</p>

<sup>82</sup> Pregunta 49.

<sup>83</sup> Pregunta 14.

	<p>en paneles, web y folletos.</p> <p>A pesar de que la prensa difunde ampliamente la información sobre la incorporación de sistemas para sordos en el muso y que alguna de las asociaciones incluyesen tal información en sus webs, la respuesta por parte del colectivo es muy discreta. No reciben sugerencias por su parte y, por tanto, no se considera que sus expectativas al respecto se hayan cumplido.</p>	<p>niveles: local, regional, nacional.</p> <p>Entran también varios campos relacionados con la materia en esta invitación: asistencia social, educación, cultura. Ello nos habla de un abanico de áreas en las que el museo piensa al plantearse en qué esferas se mueven los sordos y pueden hacerse eco de las propuestas planteadas desde el museo.</p> <p>En relación con el <b>momento actual, se ofrece información</b> a través de elementos fijos y móviles en espacios insertos dentro del museo, bien de modo físico bien a través de web. Los elementos fijos se corresponden con paneles y webs, los móviles con folletos. Estos espacios son públicos y de paso obligado para los visitantes, encontrándose dentro de la propia institución.</p> <p>Actualmente, se están generando nuevos folletos sobre accesibilidad<sup>84</sup>, lo que indica que se encuentran inmersos en un proceso continuo de crecimiento en este aspecto.</p> <p>En relación con los <b>proyectos de futuro</b> se plantea una reflexión que lleva a localizar <b>carencias y limitaciones</b>; existe una realidad que lleva a presentar una situación que imposibilita actuar tal y como les gustaría como institución. Como <b>limitación</b> identifican <b>su propio trabajo</b>, ya que el volumen que representa y el alcance de públicos al que llegan en el momento actual, retrasan la posibilidad de abarcar nuevas perspectivas. Como <b>carencia</b> señalan la “necesidad de <b>hacer campañas periódicas</b>”<sup>85</sup> en dos niveles: local y</p>	<p>éste, que analice, deconstruya y matice su contenido, atendiendo a las necesidades, conocimientos previos y carencias de los destinatarios, el trabajo realizado no cumplirá con cuanto se puede esperar de una acción orientada a la consecución de determinados objetivos.</p> <p>Por otro lado, el modo de hacer conscientes a los potenciales destinatarios de la posibilidad de acceder al museo, y por tanto ofertar una igualdad de oportunidades colaborando en la integración en la sociedad, resulta contradictoria. Los mecanismos desarrollados para dar a conocer esta posibilidad se ponen en conocimiento de los sordos en un momento puntual a través de diversos medios, entre los que se encuentra un contacto directo con los propios sordos a través de las asociaciones y federación de sordos. Además de esta acción puntual, se viene llevando a cabo una acción continuada de información a través de la visibilización de las opciones disponibles para su uso por parte del museo. Lo contradictorio se encuentra en que esta <b>información se localiza dentro del propio museo</b>. Bien en las zonas de paso como son taquillas, paneles, etc., bien en la web del museo. Ello hace que para llegar a</p>
--	--	--	---

<sup>84</sup> Pregunta 41.

<sup>85</sup> Pregunta 41.

	<p>regional. Ello conlleva la necesidad de invertir tiempo y esfuerzos en planificar, diseñar y aplicar dichas campañas, hecho que, debido al trabajo acumulado, resulta actualmente no posible.</p> <p>Deducimos que se cuenta con personal cuya intención es la de continuar trabajando en la línea social, pero cuyo número no resulta adecuado para la cantidad de iniciativas planificadas.</p> <p>Por otro lado, y respecto a la implicación del colectivo sordo a través de la respuesta recibida a las propuestas del museo, ésta es “discreta”<sup>86</sup>, término que refleja un posicionamiento institucional optimista, puesto que en ningún momento utilizan vocabulario negativo.</p> <p>La respuesta a la pregunta 42 presenta dos partes diferenciadas, una introducción que funciona a modo de contextualización de la respuesta, y la respuesta en sí a la pregunta planteada. La primera parte explica cómo a pesar de haber realizado un esfuerzo por dar a conocer el trabajo, y remarcar que éste esfuerzo se realiza de forma “muy puntual”, la respuesta es discreta. Ello denota una <b>reflexión</b> y una extracción de conclusiones sobre el porqué de que este hecho se dé en este sentido.</p> <p>No se reciben sugerencias por parte del colectivo sordo, lo que indica una <b>no implicación constructiva hacia el trabajo del museo</b>, por parte de los sujetos destinatarios, pudiendo interpretarse como <b>indiferencia</b>.</p> <p>Por otro lado la participación en las actividades es baja, lo que lleva a afirmar que no se ha ajustado a</p>	<p>conocer la existencia de dicha posibilidad en la actualidad, puesto que la acción puntual llevada a cabo tiene un carácter efímero y ya ha pasado, sea precisa una intención por parte de los destinatarios por conocer el museo. Por lo tanto, se da por hecho que los sordos conocen de su existencia y localización.</p> <p>Los <b>esfuerzos se concentran en las personas que ya muestran un previo interés y conocimiento de la institución</b>, en el caso de los sordos.</p> <p>Sin embargo, existe una intención hacia el cambio en este aspecto, ya que se plantea la necesidad de realizar campañas continuadas en el tiempo que informen a los destinatarios sobre sus posibilidades en la institución.</p> <p>El <b>contacto directo</b> con las personas sordas es puntual y, por tanto, <b>deficitario</b>.</p> <p>La posible implicación en el diseño, puesta en marcha y mejora de las acciones llevadas a cabo en la institución de los sordos, es nula en todo momento, conllevando a una escasa participación y a un incumplimiento de las expectativas del museo.</p> <p><b>Parece fundamental la conexión entre capacidad de acción</b> (posibilidad de realizar un trabajo), <b>deber de actuación</b></p>
--	---	---

<sup>86</sup> Pregunta 42.

		<p>las expectativas del museo.</p>	<p>(función social del museo), <b>aprovechamiento de oportunidades</b> (posibilidad de implementar tecnológicamente la institución) <b>y disponibilidad de recursos reales</b> (materiales económicos y humanos), <b>para alcanzar mínimamente los objetivos marcados.</b></p> <p>Las personas son fundamentales en este proceso, siendo el elemento que presenta más carencias en el museo analizado.</p>
<p>Conocimiento de la complejidad del colectivo sordo</p>	<p>Desde el museo se afirma tener pocos conocimientos al respecto. Se recibe asesoramiento que permite marcar una estrategia mínima de actuación con el colectivo sordo.</p> <p>Este primer acercamiento a la sordera permite que se percaten de cómo su aplicación se dirige a un reducido número de personas localizadas dentro del grupo que configura el colectivo sordo. Así pues, se dan cuenta de la necesidad de profundizar en este ámbito globalmente y establecer lazos con las personas sordas a través de las asociaciones cercanas.</p> <p>Se produce una escasa utilización de los sistemas por parte del colectivo sordo debido a</p>	<p>El proceso interno por el que pasa el museo referido a la forma de enfrentarse al conocimiento del mundo sordo, sitúa un <b>punto de inflexión en el momento de la implantación de los mecanismos tecnológicos.</b> Éste, hace necesario buscar cierto asesoramiento a través de diferentes fuentes, tanto personales como bibliográficas. Dicho primer asesoramiento tiene un carácter puntual y básico, adecuado para iniciar un proceso de búsqueda y conocimiento de la problemática sorda.</p> <p>Se trata de un primer acercamiento, sin más objetivo que desarrollar unos mínimos que den pie a la posibilidad de iniciar del mejor modo posible, su actuación con el colectivo sordo.</p> <p>Al tratarse de un proceso de descubrimiento y conocimiento del mundo sordo, podemos hablar de varias fases, entre las que encontramos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Implantación de sistemas: dan lugar a un nuevo momento para el museo generando retos y posibilidades.</li> </ol>	<p>El conocimiento del colectivo sordo se presenta como elemento fundamental para evitar incurrir en errores durante el diseño y ejecución de las acciones.</p> <p><b>El nivel de conocimiento permite adoptar estrategias y dotarse de recursos para llegar a la población destinataria seleccionada.</b> Una profundización en su problemática da lugar al desarrollo de una planificación ajustada a las necesidades de dicho público, de modo que no se quede fuera ningún estrato del colectivo y puedan gestarse acciones de carácter abierto para todo el grupo que configura el colectivo destinatario.</p> <p><b>Conocimiento, profundización, planificación y actuación</b> en este orden permiten <b>disminuir la posibilidad de errar</b> en el trabajo educativo con el colectivo sordo. Dentro</p>

	<p>diferentes factores entre los que el museo detecta: “la inexistencia de una demanda real, la falta de un proyecto de actuación desde el museo”<sup>87</sup> .</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Asesoramiento inicial: para iniciar el trabajo desde la Fundación orange.</li> <li>3. Búsqueda interna: consultando diferentes fuentes a través de bibliografía, webs, etc.</li> <li>4. Diseño de una estrategia mínima: creación de un método de actuación a partir de cuanto saben.</li> <li>5. Extracción de necesidades y carencias: El conocimiento de elementos relativos al mundo sordo hace consiente al museo de que su trabajo es deficitario al no abarcar todo el universo sordo. Este hecho permite reflexionar sobre qué falta, y que necesitan.</li> <li>6. Visión de futuro: a partir de la elaboración del panorama pasado y presente, se llega a plantear una continuidad en forma de “asignatura pendiente”<sup>88</sup> que denota una intención de mejora y capacidad de rectificación, para la cual es preciso desarrollar una tarea reflexiva.</li> </ol> <p>Este proceso sitúa en el momento actual al museo en un punto de inflexión, al haber iniciado ya un primer acercamiento a la problemática que les hace conscientes de aquello que es necesario para mejorar su oferta.</p> <p>Así pues, una vez localizados los puntos débiles, se encuentran en el momento idóneo para cambiar la trayectoria considerada por ellos errónea, incorporando aspectos como el contacto directo con los sordos utilizando para ello como puente a</p>	<p>del conocimiento, y a medio camino de la profundización encontramos la localización de un elemento clave que es el contacto directo con los sordos.</p> <p>Es preciso establecer contacto con ellos, bien de modo directo, bien a través de asociaciones, de modo que se lleven a cabo <b>inercias implícitas</b> con ellos. La implicación puede ser bien <b>endógena</b>, es decir que surja de los propios sordos y se visualice a través de la declaración de una necesidad que provoca una colaboración por parte de la institución; bien de modo <b>exógeno</b>, es decir, que sea el museo el que genere y muestre la necesidad de asistir y participar al colectivo en sus actividades.</p> <p><b>La implantación de elementos tecnológicos no garantiza la participación de los sordos</b> en las actividades del museo. Es necesario generar movimientos que den lugar a un contacto con los miembros del colectivo sordo. Dicho contacto puede partir del estudio teórico de su problemática o bien del contacto directo con ellos, la escucha de sus intereses y establecimiento de lazos.</p> <p>Tras reflexionar al respecto, el museo</p>
--	--	---	---

<sup>87</sup> Pregunta 49.

<sup>88</sup> Pregunta 8.

		<p>las asociaciones.</p> <p>En relación a su visión sobre el éxito /fracaso de su propuesta, tras una reflexión el museo es capaz de apuntar <b>elementos que se constituyen en necesarios para lograr éxito</b> en este tipo de trabajos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la existencia de una demanda.</li> <li>- la necesidad de desarrollar un proyecto previo.</li> </ul> <p>Ambos elementos hablan de una <b>aparente incomunicación entre museo y colectivo</b>, de modo que se precisa, como punto inicial, establecer un contacto con los destinatarios para alcanzar los objetivos planteados. Este contacto se plantea como punto de necesaria continuidad, hecho que debe de llevarse a cabo a través de “campanñas periódicas y de captación de sus integrantes”<sup>89</sup>.</p>	<p>ve como fundamental el acercamiento al colectivo sordo para dar lugar a un trabajo enfocado a captar integrantes, con lo cual han de abrirse a ellos, y desarrollar un método de trabajo adecuado a las necesidades específicas y modos concretos de actuar de sus integrantes.</p> <p>Reflexión, planificación y contacto con la realidad, se perfilan como aspectos fundamentales para lograr un rendimiento acorde a los objetivos planteados.</p>
Diseño	No responden a estas cuestiones.	<p>Su tarea como institución no atiende al diseño de las actividades, puesto que se considera que los recursos son exclusivamente técnicos. Se excluye el factor humano en este punto.</p> <p>El trabajo con grupos escolares no se dirige a los niños sordos concretamente, sino que los recursos humanos con los que cuenta el propio centro (en forma de intérpretes) son quienes dan pie a la comprensión de conceptos por parte de los menores<sup>90</sup>.</p>	<p>El museo considera que se trata de un <b>escenario</b> en el que se implanta una tecnología encaminada a la utilización por parte del colectivo sordo. El papel del museo queda al margen, ya que no participan en le diseño de dicha implementación, son depositarios y legatarios de dichos instrumentos.</p> <p>Son, por tanto, <b>actores pasivos</b> cuyo papel es el de ser escenario para el transcurso de cuanto pueda acontecer en torno a los espectadores sordos que</p>

<sup>89</sup> Pregunta 49.

<sup>90</sup> Pregunta 14.

			se acerquen a la institución.
Arte	No responden a estas cuestiones.	El arte se considera como un elemento integrante del diseño, en el cual no participan.	El arte tiene un papel dentro de los diseños que realizan para otros colectivos, por lo que su tratamiento ha de ser incorporado en las planificaciones desarrolladas desde el museo.

Tabla 50. Relación de las categorías analizadas con los niveles de lectura del Museo Nacional de Escultura de Valladolid.

### VI.3 Fundación Orange

Tras analizar los datos recibidos desde el Museo Nacional de Escultura y, puesto que su relación con el mundo sordo aparece tras un ofrecimiento en el que la Fundación Orange aparece citada como agente implicado, contactamos con dicha institución para conocer más en profundidad aquellos puntos que no pueden ser respondidos por el Museo Nacional de Escultura. De este modo, ampliamos el conocimiento de cuanto no incumbe a los museos con los que dicha Fundación colabora, museos que, como vemos a lo largo de este capítulo, se relacionan de una u otra manera con esta institución.

Su papel aparece como decisivo en el Museo Nacional de Escultura, por lo que es conveniente ahondar en el conocimiento de la Fundación en pos de comprender su contexto de actuación y trabajo.

#### VI.3.1 Metadatos de la Fundación Orange.

La Fundación Orange es una de las Fundaciones cuya actividad social es más amplia y comprometida en nuestro país. Mostramos a continuación sus metadatos.

<b>Institución</b>	Fundación Orange
<b>Datos de contacto</b>	Parque Empresarial La Finca Paseo del Club Deportivo, 1 Ed. 8 28223 Pozuelo de Alarcón, Madrid
<b>Titularidad</b>	Fundación privada
<b>Colecciones</b>	No tiene
<b>Criterio de elección</b>	A través de Bola de nieve.
<b>Modo de contactar con ellos</b>	Tras la entrevista con el Museo Nacional de Escultura nos ponemos en contacto vía telefónica con la Fundación.
<b>Tipo de cuestionario</b>	Test cumplimentado por el informante
<b>Fecha de cumplimentación</b>	14 Agosto 2013
<b>Puesto del informante</b>	Gerente de proyectos
<b>Singularidades de la institución</b>	La Fundación Orange está detrás de muchas de las implementaciones que en la actualidad se están incorporando a los museos españoles. La implementación de signoguías en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Museo Nacional de Arte Romano de Mérida, Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid, Museo Nacional y Centro de Investigación de Altamira, Museu Nacional d'Art de Catalunya (MNAC), la Alhambra y Generalife, Palacio Real de Madrid, Real Sitio de San Lorenzo de El Escorial, Palacio Real de Aranjuez, Palacio Real de La Granja de San Ildefonso, y el Palacio Real de La Almudaina,

	<p>se debe a su trabajo.</p> <p>Además, aportan recursos para personas con hipoacusia en una acción programada:</p> <p>(...) junto al Ministerio de Cultura, Educación y Deporte y la Federación Española de Amigos de los Museos, se ha puesto en marcha la intervención Atención a la discapacidad auditiva: recursos tecnológicos para personas hipoacúsicas, por la cual, los museos estatales se hacen más accesibles a personas con discapacidad auditiva. (Recuperado de <a href="http://fundacionorange.es/fundacionorange/proyectos/proyecto_museos_auditiva.html">http://fundacionorange.es/fundacionorange/proyectos/proyecto_museos_auditiva.html</a>).</p> <p>Esto se lleva a cabo en el Museo Nacional de Arte Romano, Museo Nacional y Centro de Investigación de Altamira, Museo Nacional de Cerámica y Artes Suntuarias González Martí, Museo Casa Cervantes, Museo Nacional de Antropología, Museo de América, Museo Nacional de Artes Decorativas, Museo Sorolla, Museo del Greco, Museo Nacional de Arqueología Subacuática ARQVA, Museo Nacional de Escultura de Valladolid y Museo Sefardí de Toledo</p> <p>Se trata de una fundación privada nacida con afán de servicio social, al incidir en el trabajo que favorezca la inclusión de personas con barreras de algún tipo.</p> <p>La Fundación Orange trabaja para favorecer la comunicación y la creación de vínculos entre las personas, con especial hincapié en los colectivos con barreras de comunicación y participación. Para conseguirlo, a través del concepto de <i>tecnointegración social</i>, realiza, colabora y promueve actividades y proyectos sociales de diversa índole, muchos de ellos basados en las posibilidades de comunicación que otorga el uso de las nuevas tecnologías. (Recuperado de <a href="http://fundacionorange.es/fundacionorange/lafundacion.html">http://fundacionorange.es/fundacionorange/lafundacion.html</a>).</p> <p>En sus estatutos, el capítulo cuarto dedicado al objeto y fines fundacionales se explicita lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La finalidad fundacional es la de promover actividades de aplicación, formación, divulgación, estudio e investigación relacionadas con los campos de las telecomunicaciones, lo audiovisual, las personas con discapacidad, el analfabetismo, la educación, el desarrollo y la cultura, así como con otros campos relacionados con los anteriores que permita una optimización de los recursos de la Fundación.</li> <li>2. La Fundación llevará a cabo estas finalidades bien directamente, bien en colaboración con terceras personas que realicen actividades relacionadas con el objeto fundacional, a través del apoyo técnico e institucional preciso o mediante la colaboración, la producción, la financiación o la subvención de proyectos de cualquier tipo con independencia de la forma o soporte en que estos se materialicen que tengan como finalidad atender a todos o alguno de aquellos objetivos.       <ol style="list-style-type: none"> <li>a) La realización de aportaciones sociales a través de la colaboración o mediante la participación en proyectos y actividades de interés social.</li> <li>b) La realización de actividades de publicación, difusión, producción de programas, películas y cortometrajes, que tengan como finalidad atender a todos o alguno de los objetivos de la Fundación.</li> <li>c) El desarrollo de actividades culturales.</li> <li>d) La colaboración con universidades y centros docentes para el desarrollo de programas de formación, entrenamiento y reciclaje, cursos de postgrado, masters y seminarios, la creación y concesión de becas y la creación de cátedras.</li> <li>e) El diseño, organización, puesta en marcha y gestión de centros directamente dependientes de la Fundación.</li> </ol> </li> </ol> <p>(Recuperado de <a href="http://fundacionorange.es/fundacionorange/fundacion/estatutosl.html">http://fundacionorange.es/fundacionorange/fundacion/estatutosl.html</a>).</p> <p>Vocación de servicio social a través del desarrollo y utilización de tecnología, colaboración inter institucional, investigación, colaboración con universidades y el desarrollo de programas de formación y estudios formales, son rasgos que definen a la institución.</p>
--	---

Tabla 51. Metadatos de la Fundación Orange.

Una vez situados en el contexto de la Fundación, es momento de conocer los datos facilitados por nuestro informante para proceder a su análisis.

### VI.3.2 Datos recibidos de la Fundación Orange.

Volcamos la información recibida adecuándola únicamente al formato seleccionado para esta investigación. El contenido no es tratado para no perder información potencialmente relevante.

<b>Educación Artística para la percepción, comprensión y reflexión en el colectivo sordo en el ámbito museal. Un diseño basado en la Educación Patrimonial.</b>			
<b>Ficha de análisis de mecanismos utilizados en museos con colectivos sordos</b>			
Bloque I Datos de la Encuesta (a rellenar por el investigador)	Fecha: 14/08/13	Tipo de cuestionario: Pretest                      Test X	Nº de encuesta <b>2</b>
	Modo de Recogida de datos: Entrevista <input checked="" type="checkbox"/> Telefónica <input checked="" type="checkbox"/> Mail X		
Bloque II Datos de la entidad (a rellenar por el investigador)	Hora de inicio/fin de la entrevista:		
	Entidad:	<b>Fundación Orange</b>	Localidad: Pozuelo de Alarcón, Madrid
	Dirección:	Parque Empresarial La Finca Paseo del Club Deportivo, 1 Ed. 8 28223 Pozuelo de Alarcón, Madrid	Informante/puesto en la entidad: Gerente de proyectos
	Acción llevada a cabo con el colectivo sordo:	La Fundación Orange promueve, a través de Museos Accesibles, el acceso a la cultura de las personas con discapacidad auditiva con distintas iniciativas.	
	Lugar en que se lleva a cabo:	Distintos museos en el territorio nacional: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Signoguías: Lista en <a href="http://fundacionorange.es/fundacionorange/proyectos/proyecto_signoguias.html">http://fundacionorange.es/fundacionorange/proyectos/proyecto_signoguias.html</a></li> <li>• Recursos para personas con hipoacusia en distintos museos: <a href="http://fundacionorange.es/fundacionorange/proyectos/proyecto_museos_auditiva.html">http://fundacionorange.es/fundacionorange/proyectos/proyecto_museos_auditiva.html</a></li> <li>• Clases de arte:</li> </ul>	

		<a href="http://fundacionorange.es/fundacionorange/proyectos/proyecto_clasesarte.html">http://fundacionorange.es/fundacionorange/proyectos/proyecto_clasesarte.html</a>
	Herramientas utilizadas para ello: Tecnológicas/humanas	Toda la información en <a href="http://fundacionorange.es/fundacionorange/proyectos/proyecto_museosaccesibles.html">http://fundacionorange.es/fundacionorange/proyectos/proyecto_museosaccesibles.html</a>
	Breve descripción:	<a href="http://fundacionorange.es/fundacionorange/proyectos/proyecto_museosaccesibles.html">http://fundacionorange.es/fundacionorange/proyectos/proyecto_museosaccesibles.html</a>

Bloque III	Datos previos al diseño	
Nº de pregunta	Pregunta	Respuesta
1	¿Cuál es la motivación que les lleva a efectuar esta acción?	Existen distintas Fundaciones Orange en el mundo y son muy activas en accesibilidad cultural para los colectivos con barreras de comunicación. Para nosotros de la Fundación Orange España era importante que las personas sordas pudieran realizar una visita a un museo de manera autónoma aprovechando además las ventajas de las nuevas tecnologías. En España fuimos pioneros y en 2007 la Fundación Orange empezó con el proyecto de signoguías en el Museo Reina Sofía de Madrid por petición de la Confederación Nacional de Sordos Españoles (CNSE) para que las personas sordas pudieran acceder de forma normalizada y autónoma a la Cultura y al Arte sin necesidad de un intérprete de lengua de signos. Desde entonces, hemos emprendido muchas más acciones y somos un referente en este campo.
2	¿De quién parte la idea?	En la Fundación, solemos atender las solicitudes de los distintos colectivos objeto de nuestras intervenciones. Las personas sordas, a través de la CNSE, solicitaron su derecho a disfrutar del arte y realizar visitas adaptadas llevamos a cabo la primera signoguía en el Reina Sofía en 2007. Desde entonces, nos han contactado otros museos y monumentos y otras asociaciones de personas sordas y hemos realizado más proyectos de este tipo.
3	¿Cuál es el proceso de diseño?	<b>En lo referente a las signoguías</b> , Además de la participación de la Fundación Orange como financiador, coordinador e impulsor, Las aportaciones más importantes son las del museo que tiene que hacer la primera labor. Ésta se lleva a cabo después de haberse reunido un número de veces con la federación de personas Sordas con la cual colaboramos en el proyecto. Uno de los propósitos consiste en seleccionar los textos de las diferentes obras a elegir siempre teniendo en cuenta las limitaciones de los dispositivos tecnológicos en materia de memoria de los dispositivos tecnológicos. Los diversos requisitos necesarios (p.e. la duración del video no puede ser superior a 5 minutos para ofrecer la posibilidad a las personas

		<p>Sordas de apreciar el cuadro) facilitan el acercamiento de dicha comunidad al Arte de una manera más activa, autónoma y participativa. En segundo lugar el trabajo por parte de la federación de personas Sordas que colabora en el proyecto. Esta realiza todas las adaptaciones necesarias y determina con sus aportaciones la calidad final del producto.</p> <p>La tercera contribución es las que tiene que desempeñar el técnico de la empresa para aunar los esfuerzos de las ya citadas entidades colaboradoras y lo hace mediante el proceso de implantación del material en las signoguías. La empresa tecnológica también expone las limitaciones de los dispositivos a utilizar para que el esfuerzo y los resultados obtenidos se optimicen al máximo.</p> <p>Hemos de especificar que cada museo es autónomo y decide las obras que se desean incorporar en la visita guiada en base a las obras que considera más representativas, las necesidades del colectivo Sordo y teniendo en cuenta, como hemos dicho anteriormente, las implicaciones técnicas del dispositivo..</p> <p><b>Para los recursos a las personas con hipoacusia</b>, el museo, a menudo en colaboración con el Ministerio de Cultura, se encargan de evaluar sus necesidades e identificar una empresa que proporcione bucles magnéticos y otros dispositivos, bajo el patrocinio de la Fundación Orange.</p> <p>Por otra parte y con ánimo de incentivar el arte entre el colectivo de las personas Sordas, desde hace tres años, con una frecuencia de una vez al mensual, se colabora con la Fundación de Amigos del Museo del Prado para impartir clases, tanto teórica como práctica, de historia del Arte. Hay dos grupos diferenciados, los usuarios que dominan la lengua de signos y los usuarios niños con implantes y que han recibido una educación oralista.</p>
4	¿A quién va dirigido?	Personas con discapacidad auditiva
5	¿Con qué intención se realiza esta acción?	<p>Incluir <input checked="" type="checkbox"/></p> <p>Transferir conocimiento <input type="checkbox"/></p> <p>Terapia <input type="checkbox"/></p> <p>Realizar una actividad específicamente para ellos <input type="checkbox"/></p> <p>Otros(especificar) <input checked="" type="checkbox"/> Accesibilidad cultural</p>
6	¿Por qué?	La Fundación Orange se esfuerza de crear nuevos proyectos relacionados a la accesibilidad de los Museos y Monumentos españoles con el objetivo de cubrir el patrimonio artístico español y acercarlo al colectivo de personas con discapacidad auditiva y por ende a todas sus familias permitiendo una visita conjunta adaptada a las distintas necesidades.
7	¿Cómo definiría su institución respecto al tratamiento de la discapacidad?	La Fundación realiza una comprometida tarea para acercar la cultura y el ocio a las personas con discapacidad auditiva.
8	¿Han hecho estudios o se han asesorado acerca del mundo sordo?	En la mayoría de los casos, las signo-guías han sido elaboradas en estrecha colaboración con el Ministerio de Cultura, la Confederación Nacional de Sordos Españoles (CNSE) y empresas del sector TIC.
9	¿En qué ámbitos?	Cultural
10	La acción diseñada, ¿Es utilizable por otros colectivos?	Personas con discapacidad auditiva

11	¿Qué interesa transmitir de la institución?	Importancia de una cultura accesible
12	¿Qué les interesa que los receptores hagan con los contenidos transmitidos?	Conocer su existencia <input type="checkbox"/> Comprenderlos <input type="checkbox"/> Reflexionar al respecto <input type="checkbox"/> Establecer vínculos con lo ya conocido <input type="checkbox"/> Identificarse con ellos <input type="checkbox"/> Apropiarse de ello X
13	¿Qué significa <i>accesibilidad</i> para la institución?	Las barreras de comunicación a las que se enfrentan las personas con discapacidad auditiva generan numerosos problemas para su desarrollo e integración, quitándoles así autonomía e independencia para la vida cotidiana. La supresión de esas barreras responde a la necesidad y el derecho de toda persona a su desarrollo intelectual y personal, y al acceso a la cultura y la información. La posibilidad de acceder a la comunicación y a la información es requisito indispensable para la igualdad de oportunidades y la plena participación ciudadana.
Bloque IV	<b>Datos del diseño</b>	
<b>Nº de pregunta</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
14	¿Participa el colectivo sordo en alguna fase del diseño?	Si X No <input type="checkbox"/>  En todas las fases desde sus inicios, es esencial
15	¿Qué función tienen en el diseño?	<p>Tenemos una relación constante con el colectivo de personas sordas. Son ellas que se encargan de trasmitirnos sus necesidades, elaborar los contenidos en LSE y testear los resultados de los distintos proyectos para su usabilidad.</p> <p>Nosotros no hacemos referencia sólo al personal con sordera que utiliza LSE sino también a las personas que llevan implantes. Es por este motivo que hemos realizado proyectos adaptados para cada circunstancia: equipo tecnológico con bucles magnéticos, receptores inductivos, equipos inalámbricos portátiles para visitas guiadas y amplificadores de sonidos.</p> <p>Por otro lado, es necesario tener en cuenta que el concepto de accesibilidad universal debe aplicarse también al diseño de las nuevas tecnologías, que si bien constituyen un factor clave en el proceso de integración del colectivo sordo, también pueden convertirse ellas mismas en nuevas barreras de comunicación. Es por eso que cuando se habla de accesibilidad de un Museo es siempre condición necesaria que los contenidos puedan llegar al usuario sin problemas.</p>
16	Objetivo principal de la acción	La Fundación Orange persigue ofrecer una oportunidad para la plena integración de las personas sordas en la Sociedad de la Información y para el disfrute de la riqueza del patrimonio artístico español.
17	Objetivos específicos	Gracias a Museos Accesibles: <ul style="list-style-type: none"> <li>Se espera facilitar el acceso a la cultura y al patrimonio artístico español de las personas con discapacidad auditiva en un ámbito suprarregional, rompiendo barreras sensoriales y de comunicación y garantizando la igualdad y el derecho de cada persona a acceder a la cultura en diferentes Comunidades Autónomas españolas.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Se amplía la iniciativa a los principales Monumentos y Museos españoles para abarcar la riqueza del patrimonio nacional y autonómico creando un recorrido por la Historia del Arte de España, a través de las signo-guías, que ilustre las principales fases artísticas.</li> <li>Se investiga sobre tecnología novedosa especialmente adaptada a personas sordas y con discapacidad auditiva desarrollando nuevos contenidos digitales y a través de recursos tecnológicos</li> </ul>
18	¿A qué población se dirige? (Edad, nivel cultural, conocimientos previos presupuestos, etc.)	Todos los públicos con discapacidad auditiva
19	¿Se incorporan aspectos de la cultura sorda en el diseño?	<p>En lo referente a las signoguías:</p> <p>La lengua de signos tiene una estructura gramatical específica, en concreto siguiendo un orden cronológico, por lo que para “traducir” un texto en lengua hablada, como por ejemplo el castellano a lengua de signos, es preciso realizar dos pasos:</p> <p>a) - Traducción de castellano a lengua de signos “simbólica”, donde la lengua simbólica es equivalente al texto para la lengua hablada. Y por lo tanto este paso sería el equivalente a una traducción texto a texto de un idioma a otro.</p> <p>b) - Paso de la lengua de signos expresada de forma simbólica a la secuencia de signos que la representa. Sería lo equivalente a una conversión texto/voz, en lengua hablada.</p> <p>La adaptación del guión exige la creación de un ambiente sin efectos sonoros. Del mismo modo, está siendo necesaria la introducción de multitud de vocabulario nuevo que no está incluido en la lengua de signos, ya que los textos culturales que están a disposición este colectivo son inexistentes.</p>
20	¿Qué tipo de aprendizajes se quiere fomentar?	Significativos <input checked="" type="checkbox"/> X Memorísticos <input type="checkbox"/> Receptivo <input type="checkbox"/> Por descubrimiento <input type="checkbox"/> Innovador <input type="checkbox"/> Visual <input type="checkbox"/> Quinestésico <input type="checkbox"/> Otros (especificar) <input type="checkbox"/>
21	¿Qué tipo de contenidos se manejan?	Procedimentales <input type="checkbox"/> Conceptuales <input checked="" type="checkbox"/> X Actitudinales <input type="checkbox"/>
22	¿Qué código se utiliza para transmitir los contenidos?	LSE <input checked="" type="checkbox"/> X Subtitulación <input checked="" type="checkbox"/> X Escrito <input checked="" type="checkbox"/> X Oral <input checked="" type="checkbox"/> X LLF <input checked="" type="checkbox"/> X Otros (especificar) <input type="checkbox"/>
Bloque V	<b>Datos del contenido</b>	
<b>Nº de pregunta</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>

23	¿Qué tipo de mensaje se quiere transmitir?	Informativo <input checked="" type="checkbox"/> X Histórico <input checked="" type="checkbox"/> X Cultural <input checked="" type="checkbox"/> X Patrimonial <input type="checkbox"/> Político <input type="checkbox"/> Ideológico <input type="checkbox"/> Otros (especificar) <input type="checkbox"/>
24	¿Qué dirección tiene el mensaje?	Unidireccional <input type="checkbox"/> Bidireccional/participativo <input type="checkbox"/> Abierto/constructivo <input type="checkbox"/>
25	¿Qué estrategias educativas se utilizan?	
26	¿Se tiene en cuenta algún elemento propio de la cultura sorda?	Si <input checked="" type="checkbox"/> X No <input type="checkbox"/>
27	¿Qué elementos?	Los contenidos del Museo son adaptados para las personas sordas
28	¿Se trabaja la percepción visual?	Si <input checked="" type="checkbox"/> X No <input type="checkbox"/>
29	¿Cómo?	
30	¿Se trabaja la emoción?	Si <input checked="" type="checkbox"/> X No <input type="checkbox"/>
31	¿Cómo?	Considero que el Arte es muy importante porque cuenta tu vida, tu pasado, tus emociones y tus sentimientos. Es una parte esencial del ser humano que refleja a través de ella su creatividad y le pone en contacto con la belleza de nuestro alrededor. Igualmente ayuda a la comprensión de la sociedad en la que vivimos a través de su evolución en la historia e incluso puedo hacer comprender ciertas cuestiones filosóficas trascendentales. Desde que el hombre puede considerarse como tal, el Arte le ha acompañado.
32	¿Se fomenta la reflexión?	Si <input checked="" type="checkbox"/> X No <input type="checkbox"/>
33	¿Cómo?	La explicación de las obras hace especial hincapié en el conocimiento de las obras
34	¿Se fomenta la elaboración de nuevos pensamientos?	Si <input checked="" type="checkbox"/> X No <input type="checkbox"/>
35	¿Cómo?	En las signoguías, se propicia la ampliación de los signos de la Lengua de Signos Española y la Catalana (siendo las únicas Lenguas de Signos existentes en España), que en la actualidad carecen de algunos conceptos del ámbito artístico, necesarios para una completa comprensión de la obra.
Bloque VI	<b>Datos del discurso</b>	
Nº de pregunta	Pregunta	Respuesta

36	¿Qué tipo de discurso se propone?	Histórico X Artístico X Antropológico <input type="checkbox"/> Cultural X Cotidiano <input type="checkbox"/> Otros (Especificar) <input type="checkbox"/>
37	¿Por qué?	Museos accesibles se propone un acercamiento a la cultura
38	¿Qué papel tiene el Arte en el discurso propuesto?	Ninguno <input type="checkbox"/> Contenido X Un medio <input type="checkbox"/> Un fin <input type="checkbox"/>
39	¿Qué papel tiene la herramienta utilizada (tanto humana como tecnológica) en cuanto al discurso?	Transmite X Media <input type="checkbox"/> Interpreta X Patrimonializa <input type="checkbox"/>
40	Este papel, ¿es premeditado o casual?	Premeditado X Casual <input type="checkbox"/>
Bloque VII	<b>Datos de invitación y respuesta del colectivo</b>	
<b>Nº de pregunta</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
41	¿Cómo se oferta la actividad?	Gratuitamente
42	¿Cuál es la respuesta recibida?	
43	¿Reciben sugerencias por parte del colectivo sordo?	Si X No <input type="checkbox"/>
44	¿A través de qué medios?	
45	¿Qué índice de participación tiene?	Alto <input type="checkbox"/> Medio X Bajo <input type="checkbox"/>
46	¿Se ha ajustado a sus expectativas?	Si X No <input type="checkbox"/>
47	¿Es rentable?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
48	¿A qué niveles?	Económico humano esfuerzos aporte de conocimientos
49	¿A qué considera que se debe su éxito/fracaso?	En base a la estadística recogida de visitas realizadas, la utilización de las signoguías no ha sido muy elevada probablemente por una cierta ausencia de preparación previa en temas relacionados con el arte por parte de las personas Sordas adultas que no han tenido la formación necesaria por encontrarse en un periodo histórico o generacional diferente al actual. Por esta razón hemos impulsado las diferentes clases de apoyo a la comprensión de la historia del Arte, en colaboración con la Fundación de Amigos del Museo del Prado, dirigiéndonos, en los casos específicos de los usuarios que hablan

		lengua de signos, a las personas adultas que no han podido disfrutar de los objetivos alcanzados desde hace poco tiempo por el colectivo en la lucha de igualdades con el resto de la sociedad. Como se citaba anteriormente, en Madrid y en colaboración con FESOCAM, desde hace tres años se organiza de forma gratuita este tipo de clases (una teórica y otra práctica) en el Museo del Prado con la frecuencia de dos veces al mes durante todo el año. Cualquier persona puede inscribirse voluntariamente y se aceptan como máximo 20 personas.
50	¿Qué imagen piensa que se transmite del museo/institución?	
51	¿Realizan encuestas para conocer el grado de satisfacción con las acciones planteadas?	
52	¿Considera que la idea de inicio se lleva a cabo correctamente en el lugar de ejecución?	
53	Durante el tiempo que llevan desarrollando esta tarea, ¿ha surgido algún problema que les esté costando resolver?	

Tabla 52. Cuestionario cumplimentado por la Fundación Orange.

### VI.3.3 Análisis de datos de la Fundación Orange.

Desglosamos en la siguiente tabla los códigos relativos a la extracción de datos de la información facilitada por la Fundación Orange para facilitar su posterior análisis.

Fase del diseño	Bloque de preguntas	Número de pregunta	<ul style="list-style-type: none"> <li>Variable a la que se corresponde</li> <li>(Categorías)</li> </ul>	Códigos localizados
Descripción	Bloque II	a)		<ul style="list-style-type: none"> <li>Rol de la institución</li> <li>Objetivos</li> <li>Medio</li> <li>Destinatarios</li> </ul>
Descripción	Bloque II	b)		<ul style="list-style-type: none"> <li>Escenarios</li> <li>Herramientas</li> <li>Recursos</li> <li>Destinatarios</li> </ul>
Descripción	Bloque II	c)		<ul style="list-style-type: none"> <li>Puntos informativos</li> </ul>
Descripción	Bloque II	d)		<ul style="list-style-type: none"> <li>Información</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Historia</li> <li>Funciones</li> <li>Modelo de institución</li> <li>Objetivos</li> <li>Herramientas</li> <li>Escenarios</li> <li>Direcciones relacionales</li> <li>Agentes implicados</li> <li>Contenidos</li> </ul>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evolución</li> <li>- Auto concepto</li> <li>- Rol de los usuarios</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Direcciones relacionales</li> <li>- Proceso de trabajo</li> <li>- Derechos sociales</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ámbitos de actuación</li> <li>- Acciones</li> <li>- Agentes implicados</li> <li>- Tipo de contacto con sordos</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Especificidad</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intención</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos</li> <li>- Destinatarios</li> <li>- Objeto de estudio</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auto concepto</li> <li>- Características</li> <li>- Modelo de trabajo</li> <li>- Rol de la institución</li> <li>- Objeto de trabajo</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de trabajo</li> <li>- Agentes implicados</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ámbitos de actuación</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Especificidad</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptualización</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Patrimonialización</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Derechos sociales</li> <li>- Sensibilización</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	14	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implicación de los usuarios</li> <li>- Proceso</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	15	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agentes implicados</li> <li>- Destinatarios</li> <li>- Concepción del colectivo sordo</li> <li>- Tecnología</li> <li>- Concepto de Accesibilidad</li> <li>- Reflexión</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	16	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rol institucional</li> <li>- Modelo de institución</li> <li>- Derechos sociales</li> </ul>

Datos del diseño	Bloque IV	17	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Arte</li> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> <li>• Arte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acción/pasividad</li> <li>- Derechos sociales</li> <li>- Niveles geográficos</li> <li>- Herramientas</li> <li>- Modelo de trabajo</li> <li>- Proceso de trabajo</li> <li>- Innovación</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	18	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generalidad</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	19	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Herramientas</li> <li>- Medio de comunicación</li> <li>- Proceso de trabajo</li> <li>- Consecuencias</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	20	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intención</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	21	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño</li> <li>• Arte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intención</li> <li>- Modelo de trabajo</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	22	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intención</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	23	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intención</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	24	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No respuesta</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	25	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No respuesta</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	26	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	27	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transferencia apropiativa</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	28	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	29	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No respuesta</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	31	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepción del arte</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	32	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	33	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discurso narrativo</li> <li>- Direccionalidad del mensaje</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño</li> </ul>	
Datos del contenido	Bloque V	34	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	- Visión afirmativa
Datos del contenido	Bloque V	35	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consecuencias</li> <li>- Relación pensamiento y lenguaje</li> <li>- Lengua de signos</li> <li>- Abstracción/concreción</li> </ul>
Datos del discurso	Bloque VI	36	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intención</li> <li>- Relación interdisciplinar</li> </ul>
Datos del discurso	Bloque VI	37	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Direcciones relacionales</li> <li>- Acción/pasividad</li> </ul>
Datos del discurso	Bloque VI	38	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/Filosofía de la institución</li> <li>• Arte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de institución</li> </ul>
Datos del discurso	Bloque VI	39	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetividad/Subjetividad</li> </ul>
Datos del discurso	Bloque VI	40	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proceso</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	41	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/Filosofía de la institución</li> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incomprensión</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	42	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No respuesta</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	43	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión positiva</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	44	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No respuesta</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	45	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Neutralidad</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	46	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfacción</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	47	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No respuesta</li> </ul>
Datos de	Bloque VII	48	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respuesta nula.<sup>91</sup></li> </ul>

<sup>91</sup> Resulta confusa la lectura de esta respuesta, ya que complementa la anterior la cual no es respondida, y no marca ninguna casilla en concreto, sino que las elimina. Tras tratar repetidamente de contactar nuevamente con nuestros informantes de la institución no recibimos respuesta alguna, por lo que hemos de ceñirnos al análisis conjunto de las respuestas cumplimentadas correctamente. Esta la damos por nula.

invitación y respuesta del colectivo			Filosofía de la institución	
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	49	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mecanismos utilizados</li> <li>- Reflexión</li> <li>- Hipótesis</li> <li>- Características comunidad sorda</li> <li>- Reflexión</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	50	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No respuesta</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	51	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No respuesta</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	52	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No respuesta</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	53	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No respuesta</li> </ul>

Tabla 53. Análisis de la Fundación Orange.

Tras codificar los datos facilitados por nuestro informante relativos a la Fundación Orange procedemos a realizar un análisis de los mismos desde un triple posicionamiento que nos permita adentrarnos en la complejidad de la institución y su visión sobre su trabajo para con las personas sordas: niveles descriptivo, analítico y teorizante.

Niveles de análisis	Descriptivo	Analítico	Teorizante
Categorías			
<p><b>Posicionamiento/ filosofía de la institución</b></p>	<p>La Fundación Orange, extendida por todo el mundo, tiene diferentes sucursales geográficamente hablando. La sección española considera importante utilizar las nuevas tecnologías para que las personas sordas puedan ser autónomas en los museos. Ello les convierte en pioneros trabajando en diferentes museos y espacios culturales de nuestro país. Para ello presentan un sistema de trabajo en el que se parte de la atención de solicitudes que parten de diferentes colectivos e instituciones. Desde sus inicios se han desarrollado varias iniciativas de trabajo: signoguías, recursos para personas con hipoacusia y</p>	<p>La Fundación Orange presenta una diferenciación geográfica en cuanto a objetivos y medios para alcanzarlos. Así, en España se caracterizan por tratar de derribar las barreras comunicativas a través del desarrollo de elementos tecnológicos que permitan alcanzar una igualdad de oportunidades para los sordos en cuanto al acceso al ocio y la cultura. Buscan contribuir al desarrollo de un papel autosuficiente y activo por parte del sujeto sordo, colectivo al que dirigen su atención en las acciones descritas. En la <b>concepción</b> que detentan de este colectivo, la Fundación no sólo engloban a los propios sujetos sordos, sino que amplían su círculo a las familias<sup>93</sup>. El <b>objetivo</b> principal es lograr su inclusión social a través del trabajo que se realiza de modo continuo y estable desde hace años para lograr la autonomía del colectivo sordo en cuanto a su relación con la cultura. El <b>escenario</b> en el que se desarrolla su tarea habla de territorialidad, ya que se diferencia entre el territorio español y el resto de espacios en que trabajan las</p>	<p>La Fundación Orange parece ser un elemento clave para comprender el rumbo tomado por las instituciones culturales de nuestro país en materia de adaptación de espacios y contenidos a personas sordas. La comprensión de su forma de situarse ante la discapacidad y el trabajo planificado para los sordos resulta fundamental para desentrañar la evolución que dichas acciones tienen en nuestro país, ya que tienen una presencia destacable en muchas de las instituciones seleccionadas para nuestro estudio. Su papel podría entenderse como <i>bisagra</i>, al trabajar desde una perspectiva motivadora, impulsora, y al tiempo <b>catalizadora</b> de esfuerzos compartidos por parte de diferentes agentes que entran a formar parte del plantel que permite el desarrollo de las acciones llevadas a cabo. Por lo tanto se sitúa en una <b>posición activa</b> al impulsar un cambio social desde el apoyo económico y puesta en contacto de aquellos poderes necesarios para</p>

<sup>93</sup> Pregunta 6.

	<p>clases teórico-prácticas de historia del Arte. Estos elementos desarrollados se dirigen a las personas con discapacidad auditiva con una intencionalidad inclusiva, ya que los esfuerzos de la institución se encaminan a incrementar la accesibilidad del patrimonio español para las personas sordas y su entorno, entendiendo esta tarea como eliminación de las barreras comunicativas para permitir una participación plena en la sociedad de la información.</p> <p>Ello hace que la institución se conciba como comprometida con el acercamiento y accesibilización de la cultura y el ocio a las personas sordas.</p> <p>La colaboración con diferentes instituciones sordas es un elemento fundamental para la elaboración de los mecanismos desarrollados desde la Fundación.</p> <p>La colaboración se da no solo con instituciones de</p>	<p>delegaciones de la Fundación Orange. Se pretende cubrir todos los puntos en los que exista patrimonio y cultura en nuestro país a través de su trabajo, lo que plantea la posibilidad de dar acceso a la cultura a todos los ciudadanos sordos, sea cual sea su lugar de residencia.</p> <p>Sin embargo para que esto ocurra, confluyen en un momento determinado una serie de <b>agentes</b> que coinciden en un momento idóneo. La solicitud por parte del CNSE, la actitud aperturista del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, y la predisposición de la propia fundación, hacen que el proyecto que se inicia en el año 2007 haya crecido hasta el momento en el que nos encontramos. Por lo tanto nos encontramos ante un <b>modelo de trabajo</b> que parte de las necesidades del colectivo sordo, quien es capaz de contactar con el organismo que, potencialmente mejor puede resolver su problema comunicativo. Esto nos habla de un prestigio previo a estas acciones de la fundación, puesto que son los propios sordos los que buscan su ayuda y se dirigen a la institución para entablar una colaboración.</p> <p>Los <b>contenidos</b> que se desarrollan son de carácter cultural y artístico, procurando, como objetivo fundamental, lograr la autonomía de las personas sordas.</p> <p>Éstas tienen, por tanto, un <b>papel</b> activo en cuanto a la recepción de los contenidos, puesto que se busca una apropiación de los mismos, para lo que se necesita</p>	<p>desarrollar tales actividades.</p> <p>La concepción defendida entorno a la <b>accesibilidad</b>, entendida desde una perspectiva centrada en la comunicación, explica que su modo de actuar y enfrentarse al diseño de soluciones para sordos dirija sus esfuerzos hacia este ámbito. Así, se muestra un especial preocupación por el canal y el código, utilizando para ello la ayuda que la tecnología aporta para generar herramientas capaces de dar lugar a instrumentos utilizables en espacios culturales de nuestro país.</p> <p>Sin embargo, estas herramientas que permiten traducir un lenguaje oral a uno signado, precisan de varios requisitos: en primer lugar un conocimiento de los modelos atencionales y las necesidades de los sujetos sordos para poder atender a las explicaciones y observar obras en un lapso temporal compatible. Por otro lado, los sistemas han de ser consecuentes con los modelos cognitivos presentados por los sujetos sordos, y tener en cuenta, no sólo los canales y códigos comunicativos utilizados, sino también las necesidades y dificultades que los receptores arrastran y cuya suplencia nada tiene que ver con traducir el lenguaje oral al visual.</p> <p>Así pues, es en el mensaje en el que, tras años de experiencia, están</p>
--	--	--	--

	<p>diferentes titularidades sino también con las propias personas sordas, elemento que se considera esencial<sup>92</sup>.</p> <p>Las herramientas utilizadas para trabajar con el colectivo sordo pretenden que transmitan e interpreten los mensajes transmitidos, los cuales Se procura que sean de carácter informativo, histórico, y cultural, utilizando para su transmisión un discurso histórico, artístico y cultural, ya que su propuesta principal es el acercamiento a la cultura de las personas sordas.</p> <p>El arte se considera como un contenido La respuesta obtenida por parte de los destinatarios no es muy elevada debido posiblemente a deferentes aspectos detectados por la fundación, como es la carencia de formación por parte de algunos grupos de sordos, lo que hace que se diseñen nuevos</p>	<p>desencadenar procesos de Patrimonialización.</p> <p>En este sentido, y en relación a los <b>mensajes</b> que pretenden transmitir, éstos -se afirma-, presentan una intención informativa, histórica y cultural, con un discurso igualmente histórico, artístico y cultural, ya que, como se indica en los objetivos, se pretende lograr una relación con la cultura más estrecha.</p> <p>El <b>auto concepto</b> que la fundación tiene de si mismo es positivo, considerándose pionero y referentes en el campo de la implementación tecnológica en las áreas cultural y artística en nuestro país.</p> <p>Se muestran receptivos y abiertos a atender las necesidades que los colectivos o las instituciones puedan presentar. Buscan transmitir un trabajo hacia la consecución de una cultura accesible<sup>94</sup>, lo que da lugar a unas inercias de sensibilización hacia la sociedad.</p> <p>En cuanto a su posición respecto a la <b>accesibilidad</b>, ésta se concibe desde un punto de vista centrado en la comunicación. Ello justifica su concentración en la utilización y creación de herramientas que permitan derribar las barreras comunicativas entre el mundo sordo y el oyente, ampliándose a la vida cotidiana.</p>	<p>centrando en el momento actual sus esfuerzos desde la institución, apreciándose, de este modo, un <b>cambio de un modelo tecnicista</b>, casi tecnocrático, <b>a uno personalista</b>, en el que priman las necesidades de cada individuo sobre la generalización. Asimismo, este cambio de dirección permite concentrar esfuerzos en el contenidos y su forma de hacerlo comprensible, de manera que es la <b>educación</b> la base sobre la que se sostiene este nuevo enfoque.</p> <p>En cuanto a los <b>modelos relacionales</b>, podemos apreciar cómo se trata de una institución cuyas fuerzas se dan desde los colectivos hacia la institución, siendo los sordos, a través de su confederación (CNSE), quienes contactan para solicitar ayuda a la Fundación por su trayectoria y potencial para concretar cuanto precisan para acercarse a la cultura. Sin embargo, esta tendencia cambia en el momento en el que la Fundación se hace consciente de la necesidad de introducir cambios en sus diseños para mejorar las experiencias. Así, la dirección relacional cambia al ser ellos ahora quienes ofrecen un nuevo recurso a los sordos para incidir en aquellos aspectos que impiden una</p>
--	---	--	---

<sup>92</sup> Pregunta 14.

<sup>94</sup> Pregunta 11.

	<p>mecanismos de actuación encaminados a suplir los déficits localizados.</p>	<p>Presentan tres tipos de <b>acciones</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Signoguías.</li> <li>- Recursos para personas con hipoacusia.</li> <li>- Clases teórico-prácticas de Historia del Arte.</li> </ul> <p>Este último recurso surge como una necesidad detectada durante los años de experiencia previa, lo que nos muestra una institución atenta a aquellos elementos que precisan de un refuerzo para alcanzar los objetivos planificados. Se produce una evolución desde los inicios hasta el momento actual, lo que habla de un aprendizaje, una adaptación a las circunstancias y un crecimiento de la propia institución, así como del proyecto en el que se involucran.</p> <p>Dependiendo de cada acción, el <b>papel de los agentes</b> implicados varía siendo más o menos activos. Las signoguías permiten una mayor actividad en contraposición a la aplicación de recursos para hipoacúsicos. Igualmente museo, Fundación y Federación tienen papeles más activos en la gestación de las signoguías, papel que los museos mantienen en las clases de historia del arte.</p> <p>La tarea de la fundación, por lo tanto, es múltiple: financia, coordina, impulsa y selecciona los elementos tecnológicos. Sería por lo tanto, una pieza clave en la colaboración entre museos, sordos y sociedad, permitiendo servir de catalizador de los requisitos que, tanto la tecnología como los sordos, precisan y confluyen en</p>	<p>correcta adquisición de los contenidos trabajados a través de la tecnología. Por lo tanto estamos ante una <b>institución cóncava</b>, en el sentido de estar abierta a la escucha de las necesidades de los destinatarios, las cuales se trabajan y analizan para ofrecer alternativas que fomenten su integración plena en la sociedad del ocio y la cultura.</p> <p>En este sentido, resultan destacables dos aspectos, por un lado cómo la inclusión social se pretende conseguir a través de la autonomía. Ésta se logra a través del trabajo continuo desde el ocio y la cultura, lo que sitúa los <b>escenarios no formales</b> como elementos fundamentales para la lucha social y potencialmente necesarios para alcanzar tales objetivos.</p> <div data-bbox="1480 932 1935 1050" style="text-align: center;"> <pre> graph LR     A[Trabajo desde el ocio y la cultura] --&gt; B[Autonomía]     B --&gt; C[Inclusión social]             </pre> </div> <p>Este hecho resulta un elemento de gran interés, puesto que es este escenario el elegido para el trabajo social, que se lleva a cabo desde la colaboración activa con los implicados, ya que los sordos están presentes en todas las fases del diseño, desde la</p>
--	---	---	---

		<p>los museos que se prestan para el desarrollo de las acciones.</p> <p>Este <b>sistema de trabajo</b> tiene carácter colaborativo, puesto que es necesaria una colaboración inter-ámbitos para generar el recurso adecuadamente. La participación del colectivo sordo se considera como parte fundamental del trabajo realizado al respecto, siendo el elemento más importante de su actuación, su esencia<sup>95</sup>. La utilización de la coletilla “es esencial” acentúa la creencia de la institución en la necesidad de que este punto se incluya en el desarrollo de las acciones para que éstas resulten adecuadas.</p> <p>Por otro lado, la implicación del colectivo sordo no sólo permite testar la correcta ejecución del recurso, sino incluir cambios en los puntos necesarios.</p> <p>La autonomía de los museos<sup>96</sup> denota una presunción de conocimiento de la casuística sorda, puesto que se subraya como el proceso de selección de las obras para las signoguías se realiza atendiendo no solo a la representatividad de las mismas, sino a las necesidades de los sordos así como a los requisitos técnicos.</p> <p>Se trata de recursos con una dirección exclusiva hacia los sordos, no utilizable por otros grupos sociales<sup>97</sup>, lo que</p>	<p>previa, hasta el momento de la recepción, donde precisan de actuar para lograr gestar esa apropiación que busca la Fundación a través de sus diseños.</p> <p>El otro elemento destacable es el <b>papel de los sordos</b>, ya que no son meros receptores de unas acciones impuestas, sino que son agentes activos que quieren participar de todos los estratos de la cultura en la que se circunscribe su propia cultura, para lo que acuden a quienes consideran que mejor pueden cumplir sus expectativas. Así se sitúan en un <b>papel incendiario</b> de una tendencia que en la actualidad se encuentra en pleno apogeo.</p> <p>El auto concepto que la institución tiene de sí misma parece coincidir con el concepto que desde fuera se tiene de la misma, a tenor de las solicitudes de colaboración recibidas desde fuera.</p>
--	--	--	---

<sup>95</sup> Pregunta 14.

<sup>96</sup> Pregunta 3.

<sup>97</sup> Pregunta 10.

		<p>muestra una <b>especificidad</b> y especialización muy concretas en cuanto al trabajo realizado.</p> <p>Resultados obtenidos: El desarrollo del trabajo centrado en la utilización de mecanismos tecnológicos no permite obtener unos resultados elevados. La reflexión realizada desde la institución hace llevar a detectar la existencia de problemáticas concretas tanto en los destinatarios, como en el espacio y los tiempos, lo que lleva a redirigir sus esfuerzos hacia una resolución de tales problemáticas a través de un cambio de rumbo hacia una orientación más personalista.</p>	
<p><b>Implicación del colectivo sordo</b></p>	<p>La participación del colectivo sordo es esencial para la fundación. Se afirma su participación en todas las fases del diseño como elemento fundamental. Para ello, se mantiene una relación continuada, puesto que los sordos tienen un peso en cuanto a las decisiones que se toman, participando tanto del diseño, como sugiriendo cambios tras su participación. Sí se tienen en cuenta elementos propios de la cultura sorda.</p>	<p>La participación del colectivo sordo se configura en elemento definitorio de los diseños planteados por la fundación Orange. Así, se subraya esta <b>necesidad colaborativa</b> introduciendo la coletilla “es esencial” en la pregunta 14, la cual a pesar de ser cerrada, ven necesario matizar en estos términos.</p> <p>Ello denota una intención de remarcar el papel activo de los sujetos sordos en las diferentes fases del proceso de diseño. Así pues, son los encargados de visibilizar sus propias necesidades y contactar con la fundación para tratar de solventarlas, elaborar contenidos en LSE y evaluar las acciones llevadas a cabo. Sin embargo, la fundación es consciente de que no toda la población sorda es usuaria de lengua de</p>	<p>La <b>implicación</b> del colectivo sordo es uno de los elementos clave para la Fundación Orange, no sólo de modo <b>teórico</b>, sino <b>práctico</b>, ya que asegura un éxito tanto por atender a una necesidad real y contrastada por los propios destinatarios, como porque son ellos mismos los encargados de testar los resultados antes de exponer públicamente las acciones en los museos. De esto se da cuenta la propia Fundación, al contar con una colaboración directa con todos los agentes implicados en la ejecución y puesta en marcha de las acciones.</p> <p>El conocimiento que tienen de los sordos, está en el <b>germen</b> de sus</p>

	<p>La investigación que la fundación desarrolla en torno a la tecnología permite desarrollar nuevos contenidos y recursos para el beneficio del colectivo sordo.</p> <p>La fundación tiene conocimientos sobre lengua de signos, interpretación de ésta a la lengua oral, elementos que incorporan a los diseños que se centran en esta lengua.</p> <p>Las actividades se ofertan de modo gratuito. El índice de participación es medio, pero sí se ajusta a las expectativas de la fundación este resultado.</p>	<p>signos, por lo que también orientan su trabajo hacia aquellos implantados y oralistas a través de la implementación de tecnologías capaces de evitar los límites sensoriales. Esta es la razón por la que la <b>tecnología</b> se convierte en un elemento fundamental para el trabajo de la fundación, elemento considerado “clave en el proceso de integración del colectivo sordo”.<sup>98</sup></p> <p>Sin embargo la tecnología puede actuar en dos sentidos: no sólo permite dicha integración, sino que puede impedirla si no se adecúa a las necesidades de los destinatarios. En este sentido, se trata de adaptar dicha tecnología según los parámetros de la accesibilidad universal.</p> <p>En relación a los objetivos específicos planteados para los sordos se aprecia un choque entre elementos que hablan de actitudes activas y pasivas. Así, mientras que “esperar facilitar” da lugar a una actitud pasiva, “ampliar” e “investigar” son verbos que remiten a propuestas activas. Todos estos objetivos parten de un movimiento de la fundación, impulsores de las acciones, por lo que les concierne a ellos el concretar las estrategias que den pie al cumplimiento de los mismos.</p> <p>En cuanto a cómo se llevan a cabo estas acciones, la colaboración aparece como elemento clave, así como la gestación de</p>	<p>acciones, ya que son las necesidades de estos, inscritas en su complejidad y recorrido histórico, las que desencadenan la colaboración con la institución y, por tanto, da pie a un conocimiento, desde dentro, de cuánto tiene que ver con el colectivo.</p> <p>Sin embargo, el acento no se pone tanto en las personas como en la <b>tecnología</b>. Ésta concentra la mayor parte de los esfuerzos en cuanto a que se configura en la herramientas para permitir alcanzar los objetivos planteados por la Fundación. Sin embargo, ésta es consciente de que no siempre es beneficiosa, pudiendo convertirse en una barrera comunicativa, logrando así todo lo contrario de lo que buscan.</p> <p>La investigación se encamina hacia este punto, buscando mejorar los aspectos negativos que la tecnología presenta para la comunicación entre sordos y discursos oyentes.</p> <p>En relación con los resultados obtenidos, y a pesar de tener un índice de participación medio, sí se ajustan a sus expectativas, luego esperaban una participación discreta. Esto indica que conocen la realidad sorda, sus círculos de movimiento, y sus gustos,</p>
--	---	---	--

<sup>98</sup> Pregunta 15.

		<p>diferentes etapas que permitan ilustrar “las principales fases artísticas<sup>99</sup>”.</p> <p>En relación a los elementos que se tienen en cuenta de la cultura sorda, a pesar de responder en la pregunta 26 que sí se tienen en cuenta, la respuesta 27 no tiene relación con cuanto se pregunta. Sin embargo todo indica que existe un conocimiento de ésta cultura, máxime cuando se tiene a los propios sujetos sordos asesorando e indicando las necesidades que precisan suplir en cada momento.</p> <p>Las actividades se ofertan gratuitamente, lo que habla de la filosofía de la propia institución, puesto que no se busca un enriquecimiento, sino un aporte social, atender a un derecho. Quizás por ello afirman que es rentable a pesar de que el índice de participación sea medio. La respuesta al índice puede entenderse como neutra, ya que no muestran un exceso de optimismo ni pesimismo al respecto, hecho que sirve para filtrar la visión que tienen de su propio trabajo pudiendo interpretarse como realista.</p>	<p>intereses así como sus formas de relación. En cualquier caso, y puesto que buscan ofrecer unas opciones de participación social, esto se logra a través de la tecnología creada, por lo que es lógico que sientan satisfacción y vean que se ajusta a sus expectativas en este sentido.</p> <p>Así pues la implicación del colectivo se da, no sólo en torno a las acciones planificadas para ellos, sino infiriendo a la vida cotidiana, permitiéndoles participar de la vida cultural y artística de nuestro país.</p>
<p><b>Conocimiento de la complejidad del colectivo sordo</b></p>	<p>No se afirma haber realizado estudios sobre la comunidad sorda, sin embargo la colaboración con los sordos directamente es habitual,</p>	<p>Se aprecia nuevamente el modelo de trabajo colaborativo utilizado por la Fundación.</p> <p>No se especifica que se realicen estudios sobre la comunidad sorda, sino que existe una <b>colaboración estrecha</b> con la</p>	<p>El conocimiento que se desprende respecto a la cultura sorda por parte de la Fundación Orange, deviene, no tanto por un estudio ad hoc, sino por el contacto directo con los sordos, derivado del modelo de trabajo que</p>

<sup>99</sup> Pregunta 17.

	<p>centrándose en el ámbito de la cultura. Se pretende fomentar la plena integración de los mismos en “la sociedad de la información<sup>100</sup>” y para que puedan disfrutar del patrimonio artístico español.</p> <p>Respecto al trabajo que requieren algunos mecanismos, sí se aportan datos que indican un conocimiento de alguno de los elementos propios de los sordos, como por ejemplo la lengua de signos, para lo cual describen dos de los pasos necesarios para traducir de la lengua oral a la de signos, así como todo cuanto ello engloba.</p> <p>Se utilizan todo tipo de códigos relacionados con la comunicación inter personal para transmitir los contenidos.</p> <p>Afirman tener en cuenta</p>	<p>Confederación de Sordos, así como con otras instituciones implicadas en la implantación de los sistemas diseñados para ellos.</p> <p>Esta colaboración se lleva a cabo en el ámbito cultural, de manera que se logra <i>ofrecer</i> una nueva forma de acceder a la plena integración en la sociedad de la información<sup>102</sup>. Esta oferta implica una no imposición, una actitud abierta hacia el colectivo sordo que son los que, una vez diseñados los mecanismos para dicho objetivo, son quienes han de decidir si elegir su utilización o descartar participar de cuanto ofrece.</p> <p>De este modo se implica la toma de decisiones por parte de los sujetos sordos, actitud que precisa de una actividad intelectual marcada.</p> <p>Por otro lado no sólo se busca la participación plena en la sociedad de la información, sino que se pretende que puedan disfrutar “de la riqueza del patrimonio artístico español”<sup>103</sup>.</p> <p>Estas acciones desencadenan movimientos no sólo entre el colectivo sordo y la cultura, sino que da lugar a la implementación del conocimiento sobre la tecnología que mejor pueda adaptarse a las necesidades de los destinatarios.</p>	<p>desarrollan, basado en la <b>colaboración</b>.</p> <p>Ello, lleva consigo la no imposición, ya que la colaboración implica un equilibrio de fuerzas en el que todos aportan elementos en mayor o menor medida. Así, las acciones planificadas abren nuevas posibilidades de participación social para el colectivo sordo, las cuales son o no aceptadas por los sujetos, atendiendo a sus necesidades y gustos personales.</p> <p>El goce y disfrute del arte y la cultura sería uno de los objetivos planteados por la Fundación, los cuales se encuentran tras la puerta que se abre a los sordos con la oportunidad de conocer el patrimonio. Así pues, el disfrute es el eslabón posterior al conocimiento, tal y como ya afirmara Fontal (2003) en lo que denomina la <b>arquitectura</b> de la educación patrimonial.</p> <p>Por lo tanto, es necesario conocer o, en este caso, permitir la posibilidad de conocer, para lograr disfrutar de ello. Así, las acciones propuestas desde la Fundación se sitúan en un paso previo al conocimiento y posterior disfrute, posibilitando un acercamiento que anteriormente resultaba complejo al carecer de herramientas capaces de</p>
--	---	--	---

<sup>100</sup> Pregunta 16.

<sup>102</sup> Pregunta 16.

<sup>103</sup> Pregunta 16.

	<p>elementos de la cultura sorda, aunque no se especifica explícitamente cuáles.</p> <p>Igualmente, se afirma trabajar el aspecto perceptivo, pero tampoco se especifica el modo en el que se lleva a cabo.</p> <p>La emoción se trabaja, vinculándola con el arte en la repuesta ofrecida.</p> <p>La reflexión es, igualmente trabajada a través de la explicación de obras de arte.</p> <p>Igualmente se afirma fomentar la elaboración de nuevos pensamientos a través de la ampliación de los signos de lengua de signos.</p> <p>La reflexión que llevan a cabo en relación con las causas del éxito/fracaso de sus acciones<sup>101</sup>, muestra que son conscientes de la ausencia de conocimientos sobre los temas trabajados en sus acciones entre el colectivo sordo debido a una formación que no</p>	<p>En cuanto a los elementos de la cultura sorda que se incorporan a los diseños, la respuesta se centra en la lengua, explicando diferentes características de la lengua de signos que precisan una especial atención para la adaptación de sus mecanismos. Así, es el código en lo que concentran esfuerzos, dentro de la comunicación inter cultural.</p> <p>El trabajo en este ámbito da lugar a un aporte significativo para la cultura sorda, puesto que el desarrollo de discursos sobre temas culturales y artísticos, desencadena la generación de nuevos signos que hacen crecer el vocabulario y los conceptos de la lengua de signos española y catalana.</p> <p>Se incorporan, además de la propia lengua de signos, elementos escritos, a través de subtítulos, LLF y voz, lo que muestra una intención comunicativa clara, y un objetivo de llegar a los receptores poniendo todos los recursos comunicativos disponibles para tal fin.</p> <p>Sin embargo, no se apuntan estrategias educativas para lograr alcanzar este punto.</p> <p>Percepción visual y cultura sorda están presentes en sus diseños, aunque sin concretar el modo y la forma en que esto</p>	<p>permitir un acercamiento a los elementos culturales en los que fija su atención la Fundación.</p> <p>Los beneficios aportados por este tipo de iniciativas no sólo <b>amplían</b> el <b>campo de conocimiento</b> de los propios sujetos sordos, sino de la sociedad en su conjunto, ya que las investigaciones desarrolladas para mejorar y crear herramientas útiles para un conjunto de sujetos, dan lugar a la generación de elementos aplicables a otros estratos sociales, así como al incremento de conocimiento respecto al colectivo objeto para el que se desarrollan los citados mecanismos.</p> <p>Dentro de este punto encontramos el que, quizás, es uno de los elementos más interesantes que se desprenden del trabajo impulsado por la Fundación Orange. La carencia de signos que aludan a diferentes aspectos de la cultura oyente, visibles en los museos de arte y espacios patrimoniales en los que se trabaja desde la Fundación, da lugar a la <b>creación de un nuevo vocabulario signado</b>. Ello representa una visibilización de aspectos inexistentes para la cultura sorda, a través de la concreción de elementos</p>
--	---	---	--

<sup>101</sup> Pregunta 49.

	<p>cubría estos aspectos. Este tipo de carencias se encuentra entre personas de otra generación a la actual. Ello demuestra un conocimiento de la existencia de diferencias educativas entre generaciones de sordos.</p>	<p>se lleva a cabo. La emoción igualmente está presente. En este punto<sup>104</sup>, se produce un cambio en el discurso del cuestionario, utilizando por primera vez la primera persona del singular para explicar esta cuestión, lo que da lugar a interpretar una posición personal de nuestro informante no reflejada anterior, ni posteriormente en el cuestionario. El vocabulario, igualmente, se vuelve más cercano e informal, por lo que podemos ver una reflexión personal volcada en la entrevista. <b>La vinculación realizada entre emoción y arte</b> resulta potencialmente significativa, por lo que éste podría entenderse como instrumento para el trabajo de la emoción. En cuanto a la elaboración de nuevos pensamientos, se entiende una relación directa entre pensamiento y lenguaje, ya que la generación de nuevos términos da la posibilidad de generar nuevas formas de pensar para los usuarios de lengua de signos.</p> <p>El éxito/fracaso de sus acciones se mide a través de la <b>elaboración de estadísticas</b>, instrumento que permite cuantificar la utilización de las signoguías. Esta evaluación cuantitativa se suma una cualitativa expresada en forma de pensamiento no verificado, ya que se</p>	<p>abstractos no identificados aún por los sordos, debido a la innecesidad de su utilización previa. La generación de nuevos términos abre nuevos campos por descubrir para los sordos, ampliando su mundo y generando nuevos pensamientos gracias al lenguaje. <b>Lenguaje y pensamiento, por tanto, se muestran en la práctica como aspectos íntimamente relacionados</b>, hasta el punto de que una palabra puede desencadenar la generación de nuevas conexiones neuronales dando lugar a pensamientos más complejos. Ello permite, al mismo tiempo, ampliar el vocabulario que permite la comunicación intercultural entre sordos y oyentes, al crear más elementos que permiten compartir experiencias y pensamientos. Este aspecto es aplicable al porcentaje de la población sorda usuaria de LSE, por lo que los esfuerzos puestos en este aspecto no llegan a la totalidad poblacional sorda.</p> <p>Sin embargo, y puesto que la Fundación centra esfuerzos en el carácter comunicativo, son el código y el canal, en torno lo que giran las acciones. Esto ocurre hasta hace tres años, momento en el que se percatan</p>
--	--	--	---

<sup>104</sup> Pregunta 31.

		<p>expresa utilizando la fórmula “probablemente<sup>105</sup>”. Esta reflexión lleva a dar una explicación a las causas que hacen que dicha cuantificación no sea elevada, localizándose un problema central: la educación. <b>Existe un contraste generacional entre grupos de sordos que hace que aquellos cuya educación no es adecuada presenten carencias que les impiden relacionarse con la cultura y el arte como se pretendía desde las acciones planificadas.</b> Así, se plantean acciones complementarias específicas para estos grupos centradas en el aspecto educativo.</p>	<p>de las dificultades que ciertos estratos de la comunidad sorda presentan, derivados de los déficits educativos existentes en el pasado para su comunidad. Así, <b>se inicia un giro en su dinámica de trabajo hacia un trabajo centrado en la educación</b>, en los contenidos, como elemento fundamental para suplir las carencias detectadas, lo que muestra un conocimiento de los sordos y sus necesidades.</p>
<p><b>Diseño</b></p>	<p>El diseño realizado presenta objetivos principales, así como específicos, unos destinatarios delimitados, así como una idea clara de los modos de tratar de transmitir su mensaje. Educativamente hablando presenta contenidos exclusivamente conceptuales. Carece de respuesta la pregunta relativa a las estrategias educativas.</p> <p>El contenido tiene una carga informativa, histórica y cultural.</p>	<p>La Fundación Orange presenta <b>diseños</b> pensados, planificados <b>conforme a criterios técnicos</b>, dotados de los elementos básicos que deben contener como tal, pero con ausencias desde el punto de vista educativo.</p> <p>Así, mientras se manejan contenidos exclusivamente conceptuales, se fomenta un aprendizaje significativo, aunque no se describen las estrategias educativas utilizadas para lograr dicha significación.</p> <p>Igualmente, no se responde a la pregunta que alude a la dirección que tiene el mensaje, pregunta que podría servir para extraer cuál es el modelo educativo puesto en práctica.</p>	<p>La base educativa resulta fundamental para el desarrollo de los diseños educativos. Por lo tanto, la carencia de claridad en estos puntos da lugar a localizar aspectos que precisan de una incidencia mayor para alcanzar los aprendizajes significativos buscados.</p> <p>La significación requiere de un proceso complejo en el que es preciso facilitar estrategias que permitan comprender, vincular, generar nuevos pensamientos a partir de lo ya conocido, así como crear nuevas conexiones que amplíen el mundo intelectual de los sujetos discentes y den pie a la creación de re-significaciones personales. Pero para ello, es preciso una conciencia educativa y un conocimiento de la</p>

<sup>105</sup> Pregunta 49.

	<p>Se afirma trabajar la percepción, la emoción, la reflexión, y la elaboración de nuevos pensamientos, aunque no se especifica, en el caso de la percepción visual, el modo en que ésta es estimulada. Las respuestas al cómo se trabajan emoción, y reflexión se dan en primera persona la primera, y escuetamente la segunda.</p>	<p>Por otro lado, la <b>intención comunicativa</b> es clara, al poner en marcha todo tipo de recursos para transmitir los contenidos, en esta caso exclusivamente conceptuales.</p> <p>Se muestra una visión del trabajo realizado desde la Fundación positivo, en el que se hace referencia a casi todos los ítems elaborados para conocer los diseños, lo que da lugar a entender que se realiza un trabajo completo a nivel interno.</p>	<p>complejidad que ella contiene.</p> <p>Es por ello necesario el trabajo desde las actitudes y los procedimientos, dando pie a un conocimiento más global y complejo de cuanto se quiere transmitir.</p> <p>En cuanto a la pregunta referente al fomento de la reflexión<sup>106</sup>, ésta se vincula con la explicación realizada para que se conozcan las obras, lo cual no está necesariamente vinculado a la reflexión, ya que la explicación es unidireccional y no involucra al discente activamente, mientras que el fomento de la reflexión si precisa de un trabajo común.</p>
<p><b>Arte</b></p>	<p>El arte se trabaja como un contenido. Los contenidos manejados son de tipo conceptual. El concepto <i>artístico</i>, sin embargo, aparece tanto en los objetivos principales como específicos. Igualmente se habla de arte al referirse al trabajo desde la emoción.</p>	<p>Si analizamos las preguntas que contienen los términos arte o artístico de modo conjunto, apreciamos mayor cabida del arte en los diseños de lo que se afirma en un primer momento.</p> <p>Así, si atendemos a las afirmaciones realizadas, el arte es un contenido, entendido este desde el punto de vista exclusivamente conceptual. Sin embargo, al referirse a la emoción y su trabajo se incluye el arte como medio de transmitir emociones, por lo que ya adquiere un <b>papel de medio que se sumaría al de contenido.</b></p>	<p>El arte se trabaja desde más perspectivas de las que la propia Fundación es consciente que hace. Así tiene la capacidad de ser tanto contenido, como medio o fin en sus acciones.</p> <p>No sólo es un concepto a transmitir unidireccionalmente, sino que es capaz de, a través de la emoción contenida y generada desde sí mismo, dar lugar a la comprensión de diferentes aspectos de nuestra cultura o de culturas ajenas.</p>

<sup>106</sup> Pregunta 33.

		<p>Por otro lado, los objetivos plantean su trabajo para posibilitar el disfrute del patrimonio artístico español<sup>107</sup>, así como en cuanto a generar recorridos y facilitar el acceso al mismo<sup>108</sup>. De este modo el arte está presente tanto como fin último, así como contenido en sí mismo.</p>	
--	--	--	--

Tabla 54. Relación de las categorías analizadas con los niveles de lectura de la Fundación Orange.

---

<sup>107</sup> Pregunta 16.

<sup>108</sup> Pregunta 17.

## VI.4 Red Museística Provincial de Lugo

### VI.4.1 Metadatos de la Red Museística Provincial de Lugo.

La Red Museística Provincial de Lugo está formada por cuatro centros situados en localidades de interior de esta provincia, no demasiado conocidos para el gran público, pero con una característica que los hace únicos: realizan un trabajo con las capacidades diferentes desde la incorporación de éstas en el equipo de personal de la institución.

Por otro lado, su presencia en foros de accesibilidad cultural, accesibilidad en museos y grupos de trabajo, les convierte en referencia a nivel nacional, obligando a dirigir nuestra atención hacia sus modelos de trabajo y filosofía institucional.

<b>Institución</b>	Red Museística Provincial de Lugo
<b>Datos de contacto</b>	Praza de Soedade 12, 27001 Lugo
<b>Titularidad</b>	Público/ provincial
<b>Colecciones</b>	Etnográficas
<b>Criterio de elección</b>	Únicos.
<b>Modo de contactar con ellos</b>	Telefónico
<b>Tipo de cuestionario</b>	Test
<b>Fecha de cumplimentación</b>	1 de Agosto de 2013
<b>Puesto del informante</b>	Gerente
<b>Singularidades de la institución</b>	Museo cuya filosofía se refleja a través de modos de actuación diferentes al resto de museos. Entre esta singularidad se encuentra su departamento de capacidades diferentes, así como la presencia de guías con déficit visual, lo que sitúa a la institución en una posición destacada en el trabajo para la inclusión y normalización. Por otro lado, la tarea de difusión que realizan en cuanto a sus métodos de trabajo y filosofía institucional, hacen que se consideren un caso relevante dentro del panorama nacional.

Tabla 55. Metadatos de la Red Museística provincial de Lugo.

Una vez introducida la Red, procedemos a iniciar el análisis de datos presentando previamente las respuestas recibidas a través de la recogida telefónica y transcripción de la misma.

### VI.4.2 Datos recibidos de la Red Museística provincial de Lugo

Educación Artística para la percepción, comprensión y reflexión en el colectivo sordo en el ámbito museal. Un diseño basado en la Educación Patrimonial.			
Ficha de análisis de mecanismos utilizados en museos con colectivos sordos			
Bloque I Datos de la Encuesta (a rellenar por el investigador)	Fecha: 1 Agosto 2013	Tipo de cuestionario: Pretest                      Test X	
	Nº de encuesta 3		
Bloque II Datos de la entidad (a rellenar por el investigador)	Modo de Recogida de datos:		
	Entrevista <input type="checkbox"/>	Telefónica <input checked="" type="checkbox"/>	Mail <input type="checkbox"/>
	Hora de inicio/fin de la entrevista:	13:45	14:30
	Entidad:	<b>Red provincial de museos de Lugo</b>	Localidad: Lugo
Dirección:	Praza da Soedade, 12 27001 Lugo	Informante/puesto en la entidad: Encarna Lago/ Gerente	
	Acción llevada a cabo con el colectivo sordo:	Adaptaciones de las actividades ofertadas a todos los públicos.	
	Lugar en que se lleva a cabo:	Museos de la red: - Museo provincial de Lugo - Museo provincial do mar - Museo-Fortaleza San Paio de Narla - Pazo de Tor	
	Herramientas utilizadas para ello: Tecnológicas/humanas	- Humanas	
	Breve descripción: Conocimiento de la realidad del colectivo, formación del personal del museo y adaptación a sus necesidades de cuanto se oferta en el museo.		

Bloque III		Datos previos al diseño
Nº de pregunta	Pregunta	Respuesta transcrita de la grabación
1	¿Cuál es la motivación que les lleva a efectuar esta acción?	Somos museos públicos, por lo que tenemos la obligación de trabajar la eliminación de barreras poniendo todas las ayudas humanas y técnicas para que el colectivo de sordos acceda a nuestras colecciones.
2	¿De quién parte la idea?	Del museo. Es un modelo de gestión, en el sentido de que nosotros no hacemos nada excepcional, lo que tratamos es de buscar las herramientas para acercar nuestro museo a todos los públicos.
3	¿Cuál es el proceso de diseño?	- Diagnóstico de los fallos - Medidas correctoras - Evaluación de las medidas correctoras - Rectificación y mejoras en función de los presupuestos
4	¿A quién va dirigido?	A todos
5	¿Con qué intención se realiza esta acción?	Incluir <input type="checkbox"/> Transferir conocimiento <input type="checkbox"/> Terapia <input type="checkbox"/>

		Realizar una actividad específicamente para ellos <input type="checkbox"/> Otros(especificar) <input checked="" type="checkbox"/> No es incluir, es mucho más que eso, es la filosofía es que accedan a la programación y a nuestra vida con total normalidad.
6	¿Por qué?	Es nuestra filosofía de trabajo.
7	¿Cómo definiría su institución respecto al tratamiento de la discapacidad?	Es una institución que cumple la ley. No hace nada excepcional.
8	¿Han hecho estudios o se han asesorado acerca del mundo sordo?	Muchísimo. Además considero que es la discapacidad más olvidada por todos porque es la invisible. Una de las grandes olvidadas. Además la eliminación de acceso a la información es lo que hace que esta discapacidad cada día, al restringir información, restringe los derechos.
9	¿En qué ámbitos?	Estrategias de comunicación de todo tipo, no solamente la lengua de signos, sino el conocimiento de pautas de cuidado. Es decir, trabajamos tres campos: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La ética como profesionales se nos presupone, ya que es un valor individual.</li> <li>2. Técnicamente tratamos de buscar la formación allá donde podamos contribuir a acercar nuestro patrimonio utilizando distintas herramientas y estrategias que, incluso el propio colectivo desconoce que pueden existir.</li> <li>3. Empatía. Ser capaz de ponernos en el lugar de cada una de las personas sordas que se acercan a nuestro museo, no como grupos de asociaciones, sino como individuos, para hacer que se sientan autónomos, libres y que el museo, realmente, esté formando parte de su vida día a día.</li> </ol>
10	La acción diseñada, ¿Es utilizable por otros colectivos?	Sí.
11	¿Qué interesa transmitir de la institución?	La institución la forman las personas. Me interesa que personas que se acercan a un mundo que está descrito por el testimonio de personas, accedan a estos testimonios. Los museos somos testimonios de personas, por lo que tenemos que ser capaces de trasladarlos a otras personas.
12	¿Qué les interesa que los receptores hagan con los contenidos transmitidos?	Conocer su existencia <input checked="" type="checkbox"/> Comprenderlos <input checked="" type="checkbox"/> Reflexionar al respecto <input checked="" type="checkbox"/> Establecer vínculos con lo ya conocido <input checked="" type="checkbox"/> Identificarse con ellos <input checked="" type="checkbox"/> Apropiarse de ello <input checked="" type="checkbox"/>
13	¿Qué significa <i>accesibilidad</i> para la institución?	Es tender puentes para que cualquier persona llegue donde quiere llegar. Incluso hasta sitios donde no sabían que podían llegar.
Bloque IV		<b>Datos del diseño</b>
<b>Nº de pregunta</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta transcrita de la grabación</b>
14	¿Participa el colectivo sordo en alguna fase del diseño?	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>

15	¿Qué función tienen en el diseño?	Son actores y protagonistas Si no forman parte del diseño, si no saben hasta qué punto pueden formar parte de la institución, no pueden ayudar a diseñar. Por eso primero les hemos dado herramientas para que conozcan y luego sean ellos los que diseñen. “El museo de todos para todos” se trata de contar con todos para que ellos sean quienes realmente construyan su realidad dentro de la propia institución.
16	Objetivo principal de la acción	Cumplir la propia definición de museo como museo público “al servicio de la sociedad” de TODA la sociedad.
17	Objetivos específicos	Que la frase “museo para todos” sea real
18	¿A qué población se dirige? (Edad, nivel cultural, conocimientos previos presupuestos, etc.)	Todos
19	¿Se incorporan aspectos de la cultura sorda en el diseño?	Siempre, claro, lógicamente, y con todos los minifundismos que hay en la cultura sorda. Tratamos de hacer visibles a todas las realidades, los que defienden la oralidad, lengua de signos, etc. Partimos de la idea de que son diseños personales. No hay <i>oralistas</i> , no hay un grupo de colectivo sordo; hay un grupo de personas con intereses y necesidades diferentes, igual que los oyentes.
20	¿Qué tipo de aprendizajes se quiere fomentar?	Significativos <input checked="" type="checkbox"/> Memorísticos <input checked="" type="checkbox"/> Receptivo <input checked="" type="checkbox"/> Por descubrimiento <input checked="" type="checkbox"/> Innovador <input checked="" type="checkbox"/> Visual <input checked="" type="checkbox"/> Quinestésico <input checked="" type="checkbox"/> Otros (especificar) <input checked="" type="checkbox"/> Todos. Somos personas, y necesitamos todo tipo de aprendizajes para llegar a construirnos. Precisamente el problema de este colectivo es el haber ido exclusivamente a un tipo de formación minifundista. Hay que dar cuenta más información mejor.
21	¿Qué tipo de contenidos se manejan?	Procedimentales <input checked="" type="checkbox"/> Conceptuales <input checked="" type="checkbox"/> Actitudinales <input checked="" type="checkbox"/>
22	¿Qué código se utiliza para transmitir los contenidos?	LSE <input checked="" type="checkbox"/> Subtitulación <input checked="" type="checkbox"/> Escrito <input checked="" type="checkbox"/> Oral <input checked="" type="checkbox"/> LLF <input checked="" type="checkbox"/> Otros (especificar) <input type="checkbox"/>
Bloque V		<b>Datos del contenido</b>
<b>Nº de pregunta</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta transcrita de la grabación</b>
23	¿Qué tipo de mensaje se quiere transmitir?	Informativo <input type="checkbox"/> Histórico <input type="checkbox"/> Cultural <input type="checkbox"/> Patrimonial <input type="checkbox"/> Político <input type="checkbox"/> Ideológico <input type="checkbox"/> Otros (especificar) <input checked="" type="checkbox"/> Humano. Con la normalidad que da hablar en todos los niveles.

24	¿Qué dirección tiene el mensaje?	Unidireccional <input type="checkbox"/> Bidireccional/participativo <input checked="" type="checkbox"/> Abierto/constructivo <input type="checkbox"/>
25	¿Qué estrategias educativas se utilizan?	Las cuatro categorías de aprendizaje: aprender a ser, a hacer, a vivir juntos y a conocer.
26	¿Se tiene en cuenta algún elemento propio de la cultura sorda?	Si <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
27	¿Qué elementos?	La socialización es uno de los elementos con lo que más trabajamos, lo que más cuesta y el objetivo en el que más estamos trabajando ahora mismo.
28	¿Se trabaja la percepción visual?	Si <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
29	¿Cómo?	Utilizamos los mismos recursos que podemos utilizar para otras personas a través de las estrategias comentadas anteriormente: Imágenes, etc.
30	¿Se trabaja la emoción?	Si <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
31	¿Cómo?	Son museos etnográficos, entonces, es muy fácil, a través de los sentidos, del resto de los sentidos.
32	¿Se fomenta la reflexión?	Si <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
33	¿Cómo?	A través de reuniones y actividades como por ejemplo tirando del hilo
34	¿Se fomenta la elaboración de nuevos pensamientos?	Si <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
35	¿Cómo?	A través de la empatía, de que sean capaces de ponerse en la piel del interlocutor que tienen en frente, no de su micromundo.
Bloque VI		<b>Datos del discurso</b>
<b>Nº de pregunta</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta transcrita de la grabación</b>
36	¿Qué tipo de discurso se propone?	Histórico <input type="checkbox"/> Artístico <input type="checkbox"/> Antropológico <input type="checkbox"/> Cultural <input type="checkbox"/> Cotidiano <input type="checkbox"/> Otros (Especificar) <input checked="" type="checkbox"/> De personas.
37	¿Por qué?	Todo depende de la persona con la que estés trabajando. Una cosa es el tratamiento de grupo y otra son las estrategias individuales en búsqueda de aportar cosas a cada uno de los individuos.
38	¿Qué papel tiene el Arte en el discurso propuesto?	Ninguno <input type="checkbox"/> Contenido <input type="checkbox"/> Un medio <input checked="" type="checkbox"/> Un fin <input type="checkbox"/>
39	¿Qué papel tiene la herramienta utilizada (tanto humana como tecnológica) en cuanto al discurso?	Transmite <input type="checkbox"/> Media <input checked="" type="checkbox"/> Interpreta <input type="checkbox"/> Patrimonializa <input type="checkbox"/>
40	Este papel, ¿es premeditado o casual?	Premeditado <input checked="" type="checkbox"/> Casual <input type="checkbox"/>
Bloque VII		<b>Datos de invitación y respuesta del colectivo</b>
<b>Nº de pregunta</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta transcrita de la grabación</b>
41	¿Cómo se oferta la actividad?	Todas las actividades se ofertan de la misma manera. El colectivo sordo sabe que cualquier actividad que quiera hacer, va a tener todas las ayudas humanas y técnicas a su alcance para poder hacer la actividad. No es que se diseñen actividades <i>para</i> ellos.

42	¿Cuál es la respuesta recibida?	En unas bien, en otras mal. Depende de la actividad. Unas les interesa y otras no. Trabajamos mucho la socialización porque notamos que generan guetos. Es la discapacidad que más se aísla, que más le cuesta formar parte de la vida normalizada dentro de la institución.
43	¿Reciben sugerencias por parte del colectivo sordo?	Si <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
44	¿A través de qué medios?	Escritos, directamente, envían correos. Hay una relación muy directa entre el colectivo y nosotros.
45	¿Qué índice de participación tiene?	Alto <input checked="" type="checkbox"/> Medio <input type="checkbox"/> Bajo <input type="checkbox"/>
46	¿Se ha ajustado a sus expectativas?	Si <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Queremos mucho más porque a veces les sigue gustando mucho más el gueto como mecanismo de defensa. Y es necesario que no solamente nosotros abramos, sino que ellos también se abran.
47	¿Es rentable?	Si <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
48	¿A qué niveles?	Económico <input type="checkbox"/> humano <input checked="" type="checkbox"/> esfuerzos <input type="checkbox"/> aporte de conocimientos <input type="checkbox"/>
49	¿A qué considera que se debe su éxito/fracaso?	A que hay una fidelización y somos creíbles, porque saben que estamos ahí de verdad
50	¿Qué imagen piensa que se transmite del museo/institución?	Una imagen de institución abierta a la que le importan las personas.
51	¿Realizan encuestas para conocer el grado de satisfacción con las acciones planteadas?	Si, con ítems ni muy abiertos ni muy cerrados.
52	¿Considera que la idea de inicio se lleva a cabo correctamente en el lugar de ejecución?	Unas sí y otras no, las medidas de rectificación tienen que estar siempre presentes.
53	Durante el tiempo que llevan desarrollando esta tarea, ¿ha surgido algún problema que les esté costando resolver?	La guerra entre ellos, entre las asociaciones. El poder de las asociaciones frente al individuo.

Tabla 56. Datos recogidos tras la entrevista telefónica con Encarna Lago, gerente de la Red Museística Provincial de Lugo.

Estos datos nos permiten iniciar el trabajo relativo a la red museística provincial de Lugo, tal y como hacemos a continuación.

### VI.4.3 Análisis de datos de la Red Museística Provincial de Lugo.

Mostramos a continuación la codificación de las respuestas recibidas a través de la entrevista realizada a la informante.

Fase del diseño	Bloque de preguntas	Número de pregunta	Variable a la que se corresponde (Categorías)	Códigos localizados
Descripción	Bloque II	a)		- Modo de trabajo
Descripción	Bloque II	b)		- Escenarios
Descripción	Bloque II	c)		- Proceso
Datos previos al diseño	Bloque III	1	• Posicionamiento/ Filosofía de la institución	- Objetivos - Motivación - Modelo de trabajo

Datos previos al diseño	Bloque III	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Movimientos relacionales</li> <li>- Modelo de trabajo</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de trabajo</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universalidad</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión interna</li> <li>- Objetivos</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auto concepto</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión personal</li> <li>- Análisis situacional</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ámbitos de actuación</li> <li>- Interrelación institución-sordos</li> <li>- Rol de la institución</li> <li>- Objetivos</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto de museo</li> <li>- Auto concepto</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Multiplicidad</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptualización</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	14	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	15	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de participación</li> <li>- Proceso</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	16	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> <li>• Arte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inclusión</li> <li>- Filosofía institucional</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	17	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> <li>• Arte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Filosofía institucional</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	18	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universalidad</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	19	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reafirmación</li> <li>- Características</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	comunidad sorda
Datos del diseño	Bloque IV	20	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Multiplicidad</li> <li>- Filosofía institucional</li> <li>- Educación</li> <li>- Características comunidad sorda</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	21	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño</li> <li>• Arte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	22	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intención</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	23	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de trabajo</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	24	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intención</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	25	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intención</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	26	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	27	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- características de la comunidad sorda</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	28	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	29	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Normalización</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	31	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Herramientas</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	32	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	33	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	34	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	35	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias</li> <li>- Características de</li> </ul>

			mundo sordo	la comunidad sorda
			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño</li> </ul>	
Datos del discurso	Bloque VI	36	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Modelo de institución
Datos del discurso	Bloque VI	37	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Estrategias
Datos del discurso	Bloque VI	38	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Arte</li> </ul>	- Concepción del arte
Datos del discurso	Bloque VI	39	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Concepción del arte
Datos del discurso	Bloque VI	40	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Modelo de trabajo
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	41	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	- Modelo de trabajo - Interrelación institución/sordos
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	42	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	- Insistencia en determinados aspectos
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	43	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	- Interrelación institución/comunidad sorda
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	44	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Interrelación institución/comunidad sorda - Métodos comunicativos
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	45	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	- Visión positiva - Participación
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	46	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	- Visión negativa - Análisis situacional
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	47	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Visión positiva
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	48	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Modelo de institución
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	49	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	- Auto concepto
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	50	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Modelo de institución
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	51	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Modelo de trabajo

Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	52	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de trabajo</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	53	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poderes</li> <li>- Relaciones</li> <li>- Agentes implicados</li> </ul>

Tabla 57. Codificación de los datos recibidos de la Red Museística provincial de Lugo.

Esta codificación facilita la lectura atendiendo a los tres niveles de análisis descritos en el epígrafe VI.1 del presente capítulo. Así, es el momento de introducirnos en el texto para comprender en profundidad cuanto hay tras la entrevista realizada a la informante de la Red en busca de localizar aspectos que nos permitan establecer conexiones posteriormente con el resto de instituciones que configuran nuestro estudio de casos.

Niveles de análisis	Descriptivo	Analítico	Teorizante
Categorías			
<p><b>Posicionamiento/ filosofía de la institución</b></p>	<p>Institución pública cuya titularidad obliga a trabajar un modelo de gestión en el que se trata de llegar a todos los públicos, para lo cual se han de buscar las herramientas necesarias para tal fin.</p> <p>El sistema de trabajo empleado sigue un proceso concreto en el que las fases están bien definidas, guiadas por una filosofía propia que se presenta a lo largo de la entrevista. Ésta se basa en las personas, las cuales centran el discurso repitiendo en varias ocasiones que “la</p>	<p>A lo largo de la entrevista se aprecia un lenguaje ágil, debido a que los datos se recogen a través de la grabación telefónica de nuestra informante, transcribiendo, posteriormente, su contenido.</p> <p>La Red Museística Provincial no desarrolla acciones específicas para sordos, sino que <b>adapta</b> las que ya tiene para ellos, a través de su personal.</p> <p>Se entienden como institución abierta a la que le importan las personas, elemento mantenido a lo largo de la entrevista, repetido y subrayado a través de diferentes respuestas, lo que habla de una institución coherente con su filosofía y concepto propio.</p> <p>En este sentido, y en relación a la filosofía institucional, se repiten dos aspectos fundamentalmente; En primer lugar el hecho de que la titularidad pública exija un tipo de actuación determinada; en segundo lugar, la insistencia en resaltar la faceta personal.</p> <p>Se trata de una institución de marcado <b>carácter personalista</b>, cuyos <b>recursos</b> son <b>exclusivamente humanos</b>; de hecho, se pretende reflejar una imagen de institución no</p>	<p>La <b>titularidad</b> de la Red se convierte en la línea que marca la deriva de la institución, delimitando el camino a seguir a través de la regularización que indican las leyes. Sobre este escenario se desenvuelve un <b>modelo de trabajo</b> concebido como un modelo de gestión cuya filosofía está presente en cada uno de los ámbitos en los que trabajan, siendo éstos porosos y permitiendo poner en contacto el interior teórico de la institución y el exterior práctico de la misma.</p> <p>Así, como red de museos, se concibe éste como un eco de vidas, como lugar que recoge testimonios de otras personas, y cuya obligación consiste en llevar tales historias a otras personas.</p> <p>Desde este concepto, el cual gira en torno a las personas, en detrimento de los artefactos creados por éstas, se desarrolla un <b>discurso personalista o antropocéntrico</b> en el cual la faceta personal mueve, gestiona y genera, relaciones personales para comprender, en último término, quiénes somos. No podemos olvidar que se trata de museos de etnografía, por lo que el centro de interés, focalizado en las personas, tiene un peso propio desde el proyecto museológico.</p> <p>Así, mensaje, discurso y herramientas son dirigidas, gestionadas y puestas en práctica por las propias</p>

	<p>institución la forman las personas<sup>109</sup>. Tratan de lograr que el testimonio personal que contienen los museos sea trasladable a aquellas personas que configuran el grupo del <i>público</i>. Dicho contenido tiene una multiplicidad de funciones para los destinatarios.</p> <p>Igualmente, se utiliza un “mensaje humano<sup>110</sup>” con un discurso “de personas<sup>111</sup>”.</p> <p>La legalidad guía las actuaciones, ya que se basan en ella para gestionar el modelo de trabajo.</p> <p>Su auto concepto, igualmente, se basa en el cumplimiento de dicha ley, lo cual</p>	<p>como ente abstracto sino como conjunto de personas. Así, el concepto que manejan de museo se relaciona con la práctica de la institución, al coincidir en la faceta humana como foco, iluminando, centrando la atención y concentrando esfuerzos. Esta filosofía aparece reflejada a lo largo de toda la entrevista, incidiendo en el aspecto humano en cada apartado.</p> <p>Presentan una definición del proceso de trabajo a seguir en la pregunta número 3, el cual se define a través de las cuatro fases llevadas a cabo.</p> <p>Estas fases giran en torno a la corrección continua, partiendo incluso, de un diagnóstico de fallos. Entre ellas destaca la incorporación de una <b>evaluación a mitad de proceso</b> que permite rectificar los aspectos deficitarios antes de dar por concluida la acción.</p> <p><b>El papel del museo</b> se sitúa en una esfera que sobrepasa la propia categoría de espacio de ocio y educación no formal, ya que se entiende como un <b>elemento que permite a los sordos “acceder a la vida con total normalidad”<sup>114</sup></b>. Esta idea se incluye en su filosofía de trabajo, pensada, elaborada y reflejada a través de sus actuaciones según refleja en la justificación de la pregunta 6.</p> <p>El auto concepto que tienen de sí mismos es de una institución que no hace nada excepcional,</p>	<p>personas.</p> <p>En esta misma línea de institución humanizada entra el <b>concepto de accesibilidad</b>, concebido como conjunto de acciones que permitan abrir nuevas posibilidades a las personas permitiéndolas, no sólo alcanzar un fin delimitado, sino aumentar su mundo a través de la apertura de nuevos horizontes jamás pensados. Como institución pública que debe por ley llegar a todos los ciudadanos, toman el papel de constructor de puentes que faciliten el acceso a tales fines y horizontes, utilizando para ello los recursos que el estar situado en la posición de museo ofrece.</p> <p>Así, <b>el museo se convierte en un espacio de dinamización social</b>, de encuentro, diálogo y participación desde la más absoluta normalización. La inclusión social no se da en este espacio, puesto que no se trata de incorporar o aceptar la presencia de diferentes capacidades en sus actuaciones, sino de impulsar pequeños cambios transferibles a la vida diaria de dichas personas. Entendemos, por tanto, que el trabajo desarrollado va más allá del concepto de <i>inclusión social</i>. Estos cambios comienzan con la apertura de la posibilidad de participar en las actividades del museo, las cuales no se diseñan en exclusiva para uno u otro colectivo, sino que son universales. Se atiende posteriormente a cada necesidad sea ésta cual sea.</p> <p>De este modo, apreciamos una <b>relación directa entre teoría y práctica</b>, entre filosofía institucional y ejecución de la misma, ya que el pensamiento que motiva la</p>
--	--	--	--

<sup>109</sup> Pregunta 11.

<sup>110</sup> Pregunta 23.

<sup>111</sup> Pregunta 36.

	<p>lleva a la concepción de no hacer “nada excepcional<sup>112</sup>” sino seguir la norma prefijada.</p> <p>La realización de estudios sobre el colectivo sordo permite mostrar un pensamiento propio al respecto. Igualmente, el contacto directo con ellos, desde las fases previas al diseño, como durante el mismo, permite conocer aspectos del mundo sordo y aplicar los conocimientos a los diseños generados, los cuales no se realizan exclusivamente para ellos, sino que se adaptan a través de los mecanismos y</p>	<p>sino que se limita a cumplir la ley que rige a las instituciones públicas, argumento que repiten en las preguntas 2 y 7.</p> <p>El estudio del grupo objeto de nuestra investigación se realiza profundamente, dando lugar a una opinión personal de la informante que se relaciona con la propia filosofía institucional, ya que vuelve a la justificación basada en la legalidad al relacionar la sordera con una falta de acceso a la información, lo que genera una restricción de los derechos de las personas<sup>115</sup>.</p> <p>El papel del museo está relacionado con la concepción que se tiene de accesibilidad, entendida ésta como <i>acción de tender puentes</i> “para que cualquier persona llegue donde quiera llegar<sup>116</sup>”. Añade “incluso hasta sitios donde no sabían que podían llegar”, lo que aporta una posibilidad de abrir nuevos espacios en sus mundos. Así, con los <b>contenidos</b> que se transmiten en las acciones, se pretende que los receptores puedan <b>elaborarlos de todos los modos posibles</b>.</p> <p>Sus mensajes son humanos, así como el tipo de discurso, volviendo nuevamente al concepto personalista que envuelve esta institución, generando una participación a través de la bidireccionalidad que habla de una intención</p>	<p>acción traspasa los poros de las diferentes capas que configuran a la institución, siendo visible tanto en los metadatos como en la propia participación y fidelización del colectivo sordo. Éste participa asiduamente debido a un trabajo constante realizado desde el pensamiento que define a la Red y que podemos definir como coherente.</p> <p>En cuanto a las direcciones relacionales éstas parten del museo como impulsor de diferentes acciones, pero el colectivo sordo responde a esas ofertas y participa de su diseño, por lo que podemos hablar de una bidireccionalidad o incluso de una <b>participación guiada</b><sup>118</sup>. No se imponen los modos de actuar, sino que se acuerdan entre museo y colectivo a través de la involucración de éste en las tareas de diseño.</p> <p>La <b>evaluación, reflexión continua y replanteamiento</b>, aparecen como clave del trabajo de esta institución al aparecer definidas ya en las fases de trabajo en todas las fases del proceso de diseño.</p> <p>Éste parte de las necesidades sociales, lo que habla de una institución abierta a la sociedad, atenta a aquellas problemáticas en las que puede intervenir e implicado en la gestación de un cambio social desde su posición pública y privilegiada para ejercer este papel. Siguiendo su propio discurso podríamos hablar de un museo accesible, ya que su tarea consiste en tender puentes entre los problemas sociales y sus soluciones utilizando para ello como elemento mediador, a las personas.</p>
--	--	--	--

<sup>114</sup> Pregunta 5

<sup>112</sup> Pregunta 7.

<sup>115</sup> Pregunta 8.

<sup>116</sup> Pregunta 13.

<sup>118</sup> Rogoff (2006).

	<p>herramientas con que cuentan.</p> <p>Tal contacto se encuentra en el aporte de sugerencias por parte de los sordos, ya que “hay una relación muy directa entre el colectivo y nosotros<sup>113</sup>”.</p> <p>Así, son capaces de detectar aspectos a resolver relacionados con su configuración como grupo.</p> <p>Este trabajo se considera rentable a nivel humano, debido a la fidelización alcanzada y su filosofía centrada en las personas.</p>	<p>determinada pero abierta. Sin embargo se establece una diferenciación entre el modo de trabajar entre el aspecto individual y el grupal, entendiendo el primero como elemento inserto en el segundo. Es decir, <b>aplican estrategias adaptadas a cada individuo que configura el grupo</b>, lo que supone una preparación por parte del personal que conforma la institución y la plantilla que trata directamente con el grupo. Su papel es el de mediador, lo que da lugar a un <b>papel activo</b> por su parte, canalizando cuanto ocurre de uno y otro lado del mensaje, así como por parte de los receptores, quienes han de elaborar cuanto se transmita.</p> <p>En cuanto a la relación que se tiene con el colectivo sordo, ésta es directa como se puede apreciar tanto a través de la participación en el diseño, como en la pregunta 41 en la que se afirma “el colectivo sordo sabe que cualquier actividad que quiera hacer va a tener todas las ayudas humanas y técnicas a su alcance para hacer la actividad”. Aquí apreciamos unas direcciones relacionales en ambos sentidos que denotan una <b>relación continua</b> y un interés motivacional muy claro por parte de ambos estratos. La afirmación “sabe” denota un trabajo previo y continuo con el colectivo que da lugar al establecimiento de confianza mutua. El contacto entre ambos es claro. La relación se produce tanto directamente como a través de medios visuales tales como escritos o correos electrónicos.</p> <p>La rentabilidad se entiende a nivel humano,</p>	
--	---	---	--

<sup>113</sup> Pregunta 44.

		<p>siendo la fidelización y la credibilidad los aspectos que les permiten tener éxito en su trabajo. Destacamos la expresión “porque saben que estamos ahí de verdad”<sup>117</sup>, que refleja una confianza mutua lograda a través de un trabajo previo, que permite generar inercias de trabajo con posibilidades abiertas.</p> <p>Sin embargo el trabajo tiene visas de futuro, ya que se detectan aspectos en el colectivo sordo, y en relación al trabajo desde la institución, que exigen <b>rectificar y abarcar aquellos retos que van surgiendo</b>, lo que habla de una institución alerta y atenta a cuanto pueda ser objeto de su intervención.</p>	
<p><b>Implicación del colectivo sordo</b></p>	<p>El colectivo sordo participa a través de un papel de actor y protagonista. Tal implicación va precedida de la dotación de herramientas, por parte de la institución, que les permite conocer los modos de implicación y participación que existentes en la misma. Desde la red se pretende que la frase “el museo de todos para todos” se</p>	<p>La participación del colectivo sordo es alta, implicándose tanto en el diseño como en el desarrollo de las actividades y tras ellas, aportado sugerencias para mejorarlas.</p> <p>Así detentan un <b>papel activo promovido por el museo</b> al facilitarles un lugar dentro de la propia institución. Dicho papel activo se logra tras activar un proceso cuyo fin último es hacerles parte de la institución, para lo cual se crean las siguientes fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Conocimiento: Tanto de la institución como de su posible papel en ella.</li> <li>2- Dotación: de herramientas para su participación dentro de la institución.</li> <li>3- Actuación: A través de una participación activa en el diseño, ejecución y valoración de las acciones</li> </ol>	<p>Uno de los aspectos más destacables del modelo de trabajo de la Red Museística Provincial de Lugo tiene que ver con la implicación del colectivo sordo.</p> <p>Se consigue un <b>alto índice de participación</b>, lo cual es resultado de un trabajo en profundidad con el colectivo.</p> <p>La clave está en este sistema de trabajo, el cual parte de lograr que los sordos se sientan parte de la institución, participen de ella y en ella incidiendo, transversalmente, en problemáticas propias del colectivo sordo a las cuales se llega a través de un contacto directo y continuo con ellos.</p> <p>Así, el lograr un <b>sentimiento de pertenencia</b> se consigue tras un proceso previo en el cual la formación que da lugar a un conocimiento y una resignificación de los espacios generados por las personas que configuran la institución, generan el establecimiento de vínculos con la propia institución, infiriendo en una participación</p>

<sup>117</sup> Pregunta 49.

	<p>cumpla, otorgando al colectivo sordo un papel activo en los diseños.</p> <p>Incorporan aspectos de la cultura sorda y muestran un conocimiento de las mismas, aunque no se entiende al colectivo como un grupo con necesidades específicas, sino como personas que, como cualquier otra precisan de intervenciones adaptadas a sus características.</p> <p>Al igual que no diseñan acciones específicas para sordos, no se generan mecanismos específicos para anunciar la posibilidad de participar en dichas acciones. El colectivo ya sabe que puede incorporarse a cualquier actividad</p>	<p>desarrolladas.</p> <p>Es destacable la utilización de condicionales en la pregunta 15, al iniciar la respuesta expresando “si no forman parte del diseño, si no saben hasta qué punto pueden formar parte de la institución, no pueden ayudar a diseñar”. Ello nos hace entender que el <b>sentimiento de pertenencia a la institución</b> favorecido por el conocimiento de la misma, genera inercias de participación positiva.</p> <div data-bbox="757 651 1317 746" style="text-align: center;"> <pre> graph LR     A[conocimiento] --&gt; B[pertenencia]     B --&gt; C[participación]             </pre> </div> <p>Sin embargo este trabajo se realiza no con el fin último de que participen, sino de cumplir con la legislación y dar lugar a un museo en el que todos tengan cabida, cumpliendo con la legislación vigente.</p> <p>No obstante, la incorporación del colectivo sordo se realiza no sólo en cuanto a una participación en las diferentes fases de elaboración de actividades, sino a través de la preocupación porque su cultura esté representada en dichas actividades.</p> <p>La utilización de la expresión “siempre, claro, lógicamente” en la respuesta a la pregunta 19 sobre si incorporan aspectos de la cultura sorda a sus diseños, reafirma una naturalidad y asimilación de un <b>sistema de trabajo en el que</b></p>	<p>profunda, sentida y vivida.</p> <p>Este <b>sistema de trabajo genera inercias patrimoniales</b>, en las que la institución logra ser entendida desde dentro, apropiada y compartida con otras personas, por lo que deja de ser un espacio frío y distante, para formar parte de la cotidianeidad de los sujetos.</p> <p>Así, la participación se configura endógenamente, motivada desde el interior y provocando cambios que afectan tanto a nivel personal como social.</p> <p>El trabajo orientado desde lo personal y a través de sentimientos de pertenencia, no sólo en cuanto a propiedad, sino también en cuanto aquello que tiene que ver con la <i>participación compartida</i>, da lugar a <b>cambios sociales</b>, ya que, en este caso concreto, el hecho de sentir el museo como propio permite una socialización abriendo los <i>guetos</i> y permitiendo salir de ellos, así como una participación de la cultura quizá antes no entendida como propia, la <i>oyente</i>, permitiendo dar a conocer un punto de vista y sentimientos individuales propios.</p> <p>Por lo tanto el <b>enriquecimiento es individual, social, cultural, incluso, institucional.</b></p>
--	---	--	--

	<p>propuesta desde la institución que pueda interesarle. En este sentido, y al igual que ocurre con el resto de público, la respuesta del colectivo depende del grado de interés hacia las propuestas generadas. No obstante sí se implican al aportar sugerencias, así como al participar de tales iniciativas con índice alto de participación por su parte. Sin embargo la Red no se siente satisfecha con cuanto han conseguido aún.</p>	<p><b>han de estar presentes los círculos identitarios</b> de los destinatarios de las acciones desarrolladas. El individual, el colectivo-familiar, el colectivo-cultural, el colectivo-local, colectivo-regional, etc., son esferas que se tienen en cuenta desde la red para desarrollar su trabajo.</p> <p>Por otro lado, y en relación a esta pregunta, se especifican varios elementos que denotan un conocimiento de la cultura sorda: el hablar de minifundismos de la propia cultura sorda, de oralitas, etc. Sin embargo, y a pesar de conocer la existencia de estos sub grupos y tenerlos presentes, los diseños se orientan más hacia las personas individuales con sus propias características que al grupo en sí. Se conocen, pero trabajan desde la igualdad.</p> <p>No obstante, inciden en aspectos deficitarios propios del colectivo sordo, como es la dificultad de socialización<sup>119</sup>, aspecto por el que no preguntamos, pero parecen preocupados al hablar de ello y argumentarlo mostrando un interés por tratar de propiciar cambios desde la institución en esta problemática. Apuntan la dificultad de este grupo de “formar parte de la vida normalizada de la institución” por su “tendencia a aislarse” y “crear guetos<sup>120</sup>”, lo que muestra una preocupación por analizar las dificultades que encuentran en el trabajo con sus diferentes públicos, así como la búsqueda de una participación real de los mismos. Dicho</p>	 <pre> graph TD     A[Aislamiento] --&gt; B[Formación]     B --&gt; C[Conocimiento]     C --&gt; D[Resignificación]     D --&gt; E[Apropiación]     E --&gt; F[Participación]     F --&gt; G[Pertenencia]     G --&gt; H[Cambio individual]     H --&gt; I[Cambio social]     </pre> <p>El museo, deja de ser un ente cerrado para desdibujar sus límites convirtiéndose en una plataforma a partir de la cual es posible mover al cambio social. El trabajo desde sus recursos, posibilidades y posición pública, les sitúa en un lugar privilegiado para mover estas inercias, al tiempo que se convierte en una obligación marcada por la ley.</p> <p>Obligación que no se presenta como tal, sino como</p>
--	--	---	---

<sup>119</sup> Pregunta 42.

<sup>120</sup> Pregunta 42.

		<p>análisis lleva a entender estos aspectos como “mecanismos de defensa”<sup>121</sup>, punto en el cual trabajan desde la institución para lograr que la apertura se produzca, no sólo por parte del museo, sino también por parte del colectivo sordo.</p> <div data-bbox="824 459 1245 794" data-label="Diagram"> <pre> graph LR     A((Aislamiento)) --- P[+]     B((Guetos)) --- P     P --&gt; C((Mecanismo de defensa))     </pre> </div> <p>La normalidad desde la que enfocan el trabajo hace que no busquen redes alternativas para ofertar las actividades, sino que se trata de llegar a los sordos desde las vías habituales, lo que indica que éstos han de estar interesados en participar, y de hecho lo están, ya que el índice de participación es alto.</p> <p>Sin embargo, la Red no se siente satisfecha, ya que las dificultades detectadas respecto a la socialización que permite su plena participación aún sigue presente.</p> <p>Ello indica un tipo de <b>trabajo que va más allá</b></p>	<p>acicate que inicia un movimiento sólo continuado por los sujetos implicados. Sin embargo ese primer impulso generado por el museo es fundamental para que los mecanismos se pongan en marcha y logren llegar al fin deseado. Dicho fin está inconcluso, ya que los problemas con los que cuenta el colectivo sordo, no terminan con iniciar una participación social, sino que ésta únicamente logra realizar una grieta en el caparazón en que durante siglos se han refugiado debido al aislamiento que sociedad y déficits han motivado.</p> <p>Así, el <b>sistema de trabajo</b> de la institución <b>parte de la detección de problemáticas sociales</b> y, puesto que como museo han de estar al servicio de la sociedad y su desarrollo, inician un trabajo interno para proceder a trabajar con las personas y colaborar con ellas, lo que mueve a un <b>cambio social provocado por cambios individuales.</b></p>
--	--	---	---

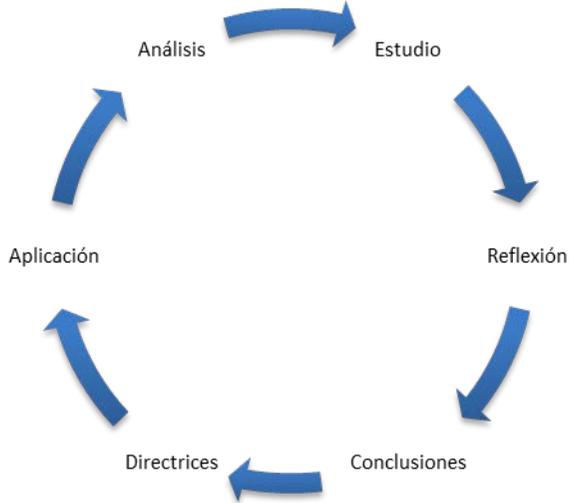
<sup>121</sup> Pregunta 46.

		<p><b>de los contenidos museísticos</b>, entrando en el campo real, social, trabajando las problemáticas de modo transversal a partir de los recursos con los que cuentan y prestando así un servicio social.</p>	 <p>De este modo la función social del museo se cumple y amplía incluso su radio de actuación.</p>
<p><b>Conocimiento de la complejidad del colectivo sordo</b></p>	<p>La institución realiza estudios sobre el mundo sordo, centrados sobre todo en las estrategias de comunicación y en lo que denominan "pautas de cuidado"<sup>122</sup>.                  Afirman trabajar en tres niveles:</p>	<p>Existe un conocimiento de la casuística sorda reflejado a lo largo de la entrevista a través de distintas aportaciones y reflexiones.                  Comienzan especificando el desarrollo de estudios al respecto, incidiendo en este punto al utilizar el adverbio "muchísimo"<sup>124</sup>, lo que marca una insistencia en este punto. Además incorpora una visión particular al describir en primera persona ("considero") que: <i>se trata de la discapacidad más olvidada al ser invisible</i>, lo que genera unas fases que explican el espacio</p>	<p>El conocimiento de la casuística sorda se desarrolla desde dos ámbitos diferentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desde el estudio teórico.</li> <li>- Desde el contacto directo.</li> </ul> <p>Ambos son inexcusables para la institución, necesarios para el desarrollo de su trabajo.                  El segundo punto aporta una visión desde las <b>relaciones inter-conceptuales</b> que genera un impulso de intervención que parece motivar el trabajo de la Red.</p>

<sup>122</sup> Pregunta 9.

<sup>124</sup> Pregunta 8.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ética</li> <li>- Técnica</li> <li>- Empatía</li> </ul> <p>La informante presenta una opinión personal al respecto, fundamentada en el conocimiento de la realidad sorda, ya que presenta pensamiento y conclusiones a la observación y contacto con ellos.</p> <p>El cumplimiento de la legalidad es el motor que impulsa a la realización de estas acciones, así como lograr cumplir con la definición de museo público.</p> <p>Se incorporan aspectos de la cultura sorda como elemento fundamental de los propios diseños.</p> <p>Se utiliza todo tipo de códigos para llegar a transmitir los contenidos planteados.</p>	<p>de actuación de la institución.</p> <div style="text-align: center;"> <pre> graph TD     A[Sordera] --&gt; B[Invisibilidad]     B --&gt; C[Olvido]     C --&gt; D[Falta de acceso informativo]     D --&gt; E[Restricción de derechos]             </pre> </div> <p>Esta reflexión en relación a causas y consecuencias del ostracismo de los sordos, explica el contexto del que se parte para el trabajo con ellos, al igual que nos sitúa en un ambiente que cuestiona el porqué de la situación de partida para iniciar una solución. Es, por tanto, un <b>análisis situacional</b>.</p> <p>Se sitúan en un punto relacionado con la información y la necesidad de trabajar para alcanzar ésta en pos de una adquisición de los derechos básicos de las personas.</p> <p>Los estudios realizados para comprender esta problemática van hilados con las estrategias de</p>	<p>Son destacables las aportaciones individuales de la informante quien habla en términos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Minifundismos</i></li> <li>- <i>Guetos</i></li> <li>- <i>Luchas internas</i></li> <li>- <i>Poder de las asociaciones frente al individuo</i></li> <li>- <i>Ostracismo como causa de la pérdida de derechos</i></li> <li>- <i>Grupos frente a individualidades</i></li> <li>- <i>Problemas de socialización</i></li> </ul> <p>Aspectos que muestran una asimilación de algunos de los factores que determinan el comportamiento que podría definir al colectivo sordo a grandes rasgos.</p> <p>Ello habla de una necesidad de <b>reflexión, análisis y extracción de conclusiones previos a la actuación y diseño</b> para comprender la situación y definir el punto de partida así como las estrategias; Lo que genera una sistematización de trabajo basado en datos reales fruto de un estudio previo, que se configuran en un proceso en el cual el estudio de la realidad, la reflexión sobre ésta, la extracción de conclusiones, elaboración de directrices a seguir y la aplicación de las mismas, concluyen con un análisis/evaluación de lo creado, iniciando de nuevo este proceso, para trabajar aquellos puntos en los que incidir y aspectos que precisan de una intervención, partiendo nuevamente de un estudio previo.</p>
--	---	--	---

	<p>En cuanto a estrategias educativas se centran en los pilares de la educación defendidos por UNESCO<sup>123</sup>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a ser</li> <li>- Aprender a hacer</li> <li>- Aprender a vivir juntos</li> <li>- Aprender a conocer</li> </ul> <p>Trabajan la percepción visual a través de imágenes, la emoción a través de los sentidos, la reflexión a través de diferentes actividades y la elaboración de nuevos pensamientos a través de la empatía.</p> <p>La fidelización y credibilidad son</p>	<p>comunicación, las cuales abarcan aspectos que van más allá de lo meramente lingüístico, utilizando códigos que van desde la LSE hasta lo escrito, oral, visual, etc.<sup>125</sup></p> <p>Para ello se trabaja <b>desde tres niveles</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interno: la ética como valor presupuesto como profesionales.</li> <li>- Externo: la técnica como apoyo capaz de proporcionar ayudas para facilitar el acercamiento de contenidos. Ello supone un conocimiento de las posibilidades disponibles en el mercado para el desarrollo de esta tarea.</li> <li>- Intermedio: la empatía. Esta permite establecer puentes interpersonales y situar el trabajo desde la perspectiva antropocéntrica descrita en el bloque anterior.</li> </ul> <p>El estudio de la problemática sorda es motivado por el hecho de constituirse en museo, cuyas funciones, según la definición de ICOM, <i>obliga a situarse al servicio de la sociedad y su desarrollo</i>.</p> <p>Para ello, se introducen aspectos culturales sordos, hecho que se remarca a través de la construcción “siempre, claro, lógicamente<sup>126</sup>”, que indica, por un lado, temporalidad continuada en el tiempo, reafirmación de sus propias palabras e ideas, y la existencia de un</p>	 <p>Las direcciones de estos diseños son múltiples, al trabajar <b>con los sordos, desde los sordos, para los sordos y hacia el colectivo</b>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Con los sordos: puesto que la colaboración con ellos es ingrediente indispensable para el cumplimiento de las directrices personalistas marcadas por la institución.</li> <li>- Desde los sordos: Ya que procuran comprender su cultura y complejidades antes de iniciar el</li> </ul>
--	--	---	---

<sup>123</sup> UNESCO (2011).

<sup>125</sup> Pregunta 22.

<sup>126</sup> Pregunta 19.

	<p>vistas como motivo de su éxito, aunque existen aún aspectos que no han logrado resolver en cuanto al trabajo con los sordos.</p>	<p>modo de actuación con una dirección marcada. De este modo, se aprecia una <b>interiorización de su modelo de trabajo</b> que, inexcusablemente, trabaja desde la incorporación de elementos pertenecientes a la cultura de sus destinatarios.</p> <p>Se incorpora un elemento que denota un conocimiento de la casuística sorda, al hablar de la incorporación en sus diseños de “todos los minifundismos que hay en la cultura sorda<sup>127</sup>”.</p> <p>La <b>socialización, como problemática</b> característica de los sordos, se trabaja en sus diseños a través de la utilización de la utilización de los pilares de la educación descritos por UNESCO, con una intención educativa que va más allá de la transmisión de conceptos, incidiendo en aspectos internos de los individuos con reflejo en la sociedad. Presenta por tanto una dimensión global.</p> <p>Emoción, percepción, reflexión y elaboración de nuevos pensamientos están presentes a través de su modelo de trabajo, en el cual se gestan <b>diseños universales que se adaptan a cada persona</b>, invirtiendo para ello en estrategias y herramientas capaces de propiciar esta tarea.</p> <p>Dicho modelo parece ser útil ya que se logra una fidelización y credibilidad por parte de la institución<sup>128</sup> la cual se considera “creíble” y veraz ya que consideran que están “ahí de verdad”, a lo que achacan el alto grado de participación del colectivo.</p>	<p>diseño para partir de aquellos aspectos que precisan de una insistencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Para los sordos: Puesto que son los destinatarios finales de los diseños.</li> <li>- Hacia el colectivo: Partiendo del trabajo individual con los sujetos se generan inercias de cambio en la forma de relacionarse entre ellos y entre el resto de la sociedad, por lo que supone un impulsor de cambio en el propio colectivo sordo.</li> </ul> <p>Para ello, el trabajo a tres niveles se hace fundamental:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desde la ética o nivel interno. Propio de cada sujeto que configura la institución.</li> <li>2. Desde la empatía o nivel intermedio. Capaz de mediar y construir puentes interpersonales y entre personas e institución, entendida esta como compendio de sujetos.</li> <li>3. Desde la utilización de la técnica o nivel externo. Ésta se configura en elemento de ayuda para cumplir con las directrices marcadas, aportando apoyo para favorecer la consecución de los objetivos.</li> </ol> <p>El último de estos niveles, por si mismo no tendría sentido para la Red, al ser precisa una intervención desde las personas con el objeto de llegar a las mismas.</p> <p>Ello se corresponde con la filosofía de la institución, de carácter antropocéntrico y personalista.</p> <p>Tal preocupación se justifica a partir del concepto de</p>
--	---	---	---

<sup>127</sup> Pregunta 19.

<sup>128</sup> Pregunta 49.

		<p>Ello nos habla de una institución permanente, ya que desarrollan un trabajo en continuo cambio adaptativo a las circunstancias que encuentran en su práctica. Una de ellas es la problemática localizada entre asociaciones de sordos e individuos<sup>129</sup>, hecho que nuevamente denota un <b>contacto real y directo entre institución y sordos</b>, así como una preocupación por intervenir en los aspectos problemáticos de los grupos sociales para los que desarrollan su tarea.</p>	<p>museo defendido desde la institución, así como de la definición de museo que realiza ICOM, en conjunción a la legislación que marca la obligación de las instituciones públicas de prestar servicio social y público.</p> <p>De este modo, la confluencia de tales incentivos genera un modelo de trabajo concebido como <b>modelo de gestión</b>. Dicha gestión no hace sino concentrar estas fuerzas a través del elemento que las une, las personas, generando una filosofía de trabajo preocupada por las mismas que deriva en el necesario estudio y asesoramiento sobre los diferentes públicos potenciales que configuran la sociedad en la que se circunscribe la institución.</p>
--	--	---	---

---

<sup>129</sup> Pregunta 53.

			<pre> graph TD     MT[Modelo de trabajo] --&gt; L[Legislación]     MT --&gt; DM[Definición de museo]     L --&gt; IO[Igualdad de oportunidades]     L --&gt; IP[Institución pública]     IO --&gt; TPT[Trabajo para todos]     TPT --&gt; EP1[Estudio del público]     IP --&gt; SS[Servicio social]     DM --&gt; ICOM[ICOM]     DM --&gt; CP[Concepto propio]     ICOM --&gt; ASS[Al servicio de la sociedad]     ASS --&gt; NA[Necesidad aperturista]     ICOM --&gt; AP[Abierta al público]     AP --&gt; EP2[Estudio del público]     CP --&gt; EP3[Estudio del público]     EP3 --&gt; DTP[De todos para todos]     </pre> <p>Para ello es fundamental la participación ciudadana, ya que el <b>objetivo final</b> no consiste en ofrecer la posibilidad de entender el contenido de los museos, sino <b>iniciar inercias de participación activa en la sociedad</b>, la cual va más allá de los círculos asociativos en los que suelen moverse los sordos. Así no sólo se permite una incorporación a la micro cultura gestada dentro de los muros de la institución, sino que da herramientas para participar de la cultura que rodea a la misma y de la que participan, en mayor o menor medida, los <i>minifundismos</i> en los que se configura la</p>
--	--	--	---

			<p>cultura sorda.</p> <p>Esta participación activa, que parte de un complejo entramado de intereses, obligaciones y motivaciones, da lugar a una implicación a través de la incorporación de los sordos a los diseños, hecho que parte de la filosofía institucional focalizada en las personas y en el interés por incorporar las visiones individuales para enriquecer el resultado final.</p> <p>Ello desemboca en la construcción de una institución creíble, lo que lleva a alcanzar un <b>alto índice de participación</b>.</p>
<p><b>Diseño</b></p>	<p>El diseño se configura partiendo de unos objetivos principales y específicos centrados todos ellos en el cumplimiento de la legislación vigente y la definición de museo.</p> <p>Los destinatarios están definidos, dirigiéndose a "todos"<sup>130</sup>.</p> <p>Presentan una preocupación educativa al incluir tipos de aprendizajes varios, así como</p>	<p>Se desarrollan diseños completos, insertos de carácter educativo, con una definición de objetivos, destinatarios, estrategias, herramientas, mensaje, etc. Ello habla de una institución reflexiva que medita sus acciones antes de llevarlas a cabo presentando un proyecto previo bien definido.</p> <p>La legislación y su categoría de museo motivan a la institución a realizar diseños tal y como lo hacen.</p> <p>Aporta una imagen de museo social al tener como objetivo estar "al servicio de la sociedad, de toda la sociedad"<sup>133</sup>, y tener como población destinataria a todo tipo de público.</p> <p>La filosofía de la institución aparece en el propio diseño al especificar en la pregunta 20 la necesidad de incorporar todo tipo de aprendizajes en sus acciones, ya que nuevamente hablan de <i>personas</i> y la necesidad</p>	<p><b>La educación</b>, a través de su papel constructor de personas e identidades, aparece con un elemento destacado en los diseños presentados. En esta construcción se centra la institución, que adopta un papel que va más allá del de ofrecer una posibilidad de ocio, incorporándose a las dinámicas de construcción social a través de las individualidades. De este modo, se generan diseños coherentes con la institución y su manera de entenderse a sí misma y dentro de la sociedad, papel que se entendería como puente, pero al tiempo como impulsor de dinámicas de cambios individuales que derivan en lo colectivo. Esto sitúa a la <b>institución</b> en un <b>lugar de gran importancia social</b>, con una gran responsabilidad <b>al incidir en la construcción de identidades colectivas desde su trabajo</b>. Sin embargo, para que esto ocurra, es preciso motivar la participación ciudadana para que puedan darse los intercambios precisos que generen la creación de nuevas formas de relaciones inter-personales e <i>interidentitarias</i>.</p>

<sup>130</sup> Pregunta 18.

<sup>133</sup> Pregunta 16.

	<p>contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales.</p> <p>La codificación de mensaje definido por ellos como "humano"<sup>131</sup>.</p> <p>El mensaje presenta una intención bidireccional gestando diseños participativos.</p> <p>Los pilares de la educación se conciben como estrategias educativas.</p> <p>Se afirma trabajar los aspectos concebidos como fundamentales: percepción visual, emoción, reflexión y elaboración de nuevos pensamientos, utilizando para ello "los mismos recursos que podemos utilizar</p>	<p>como tal de <b>potenciar todo tipo de aprendizajes</b>. La <b>educación se constituye en un pilar fundamental</b>, puesto que estos aprendizajes son fundamentales "para llegar a construirnos"<sup>134</sup>, lo que parece constituirse en una meta a alcanzar por la institución.</p> <p>En este punto se refleja un conocimiento del colectivo sordo al introducir el adverbio "precisamente" y vincular la respuesta a los tipos de aprendizajes fomentados por la institución con el tipo de educación recibida por los sordos históricamente, la cual, según nuestra informante se constituye en problema, ya que "haber ido exclusivamente a un tipo de formación minifundista"<sup>135</sup> restringe el acceso a la información. Así, permiten apreciar una estrategia de trabajo llevada a cabo: "hay que dar cuanta más información mejor"<sup>136</sup>, lo que indica la utilización de un amplio abanico de recursos encaminados a la consecución de sus objetivos. Igualmente, se aprecia una problematización de una situación localizada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Causa: educación recibida <i>minifundista</i>.</li> <li>- Efecto: situación actual.</li> <li>- Solución: trabajo desde una amplitud de información.</li> </ul> <p>Así, la utilización de todo tipo de códigos, enfatiza la coherencia de los diseños realizados. Igualmente, la filosofía institucional aparece</p>	<p>Es por ello que, la incorporación de aspectos como la reflexión, y generación de nuevos pensamientos resulta de gran importancia al permitir salir de un <i>micromundo</i> gestado por, entre otros factores, una mala educación carente de recursos informativos, a través de la elaboración de un proceso en el que la emoción y la empatía están presentes. Así, el contenido del museo se convierte en el punto de partida a partir de las vivencias, tanto personales como culturales, que encierran las piezas etnográficas. Las emociones que encierran, emiten y generan permiten realizar un trabajo empático para comprender el contexto en que se generan y que recibe tales piezas. Ello precisa de un trabajo personal de resignificación y comprensión, que desencadena nuevas formas de entender y, por tanto, la generación de nuevos pensamientos.</p>
--	---	--	--

<sup>131</sup> Pregunta 23.

	<p>para personas<sup>132,</sup> otras</p>	<p>presente en los mensajes a transmitir, que dejan de lado la historia, cultura política o patrimonio para centrarse en las personas utilizando un mensaje de tipo “humano<sup>137,</sup>”, a lo que añaden “con la normalidad que da hablar a todos los niveles”, argumento que incide en su visión propia.</p> <p>Percepción, emoción, reflexión y elaboración de nuevos pensamientos aparecen en su diseño con un carácter normalizador vinculado nuevamente a su construcción identitaria como institución.</p>	 <pre> graph TD     A[Vivencias personales/culturales] --&gt; B[Piezas etnográficas]     B --&gt; C[Emoción]     C --&gt; D[Empatía]     D --&gt; E[Trabajo personal]     E --&gt; F[Nuevas formas de entender]     F --&gt; G[Nuevos pensamientos]             </pre> <p>Un discurso, por tanto, que surge de artefactos creados por y para personas capaces de conectar con variedad</p>
--	---	--	--

<sup>134</sup> Pregunta 20.

<sup>135</sup> Pregunta 20,.

<sup>136</sup> Pregunta 20.

<sup>132</sup> Pregunta 29.

<sup>137</sup> Pregunta 23.

			de emociones, hechos y conceptos, que permiten realizar un trabajo que incide en algunos de los aspectos que dan lugar a carencias de índole social y reflexivo por parte de los sordos.
<b>Arte</b>	El arte no aparece explícitamente en los objetivos, entendiéndose como un medio para lograr sus objetivos.	El papel que tiene el arte para la institución <b>no es significativo</b> , aspecto que, está relacionado con la dirección que la institución toma, ya que más allá del propio objeto, interesa cuanto concierne a la faceta personal, humana.	Como elemento catalizador, el arte es utilizado como un <b>medio</b> capaz de desencadenar los procesos que el museo pretende generar para la consecución de sus objetivos.

Tabla 58. Relación de las categorías analizadas con los niveles de lectura de la Red Museística provincial de Lugo.

## VI.5 Museo Nacional del Prado

### VI.5.1 Metadatos del Museo Nacional del Prado

El Museo Nacional del Prado es uno de los referentes culturales más arraigados y conocidos de nuestro país. Con piezas de una calidad excepcional recibe el mayor número de público de nuestro país.

La trayectoria histórica de la institución, así como el peso que supone el ser considerado uno de los mejores museos del mundo, hace que posemos nuestra atención en su modo de trabajar la discapacidad auditiva, así como en el auto concepto que tienen de su sistema de trabajo.

<b>Institución</b>	Museo Nacional del Prado
<b>Datos de contacto</b>	Pº del Prado s/n, Madrid.
<b>Titularidad</b>	Estatal
<b>Colecciones</b>	Artísticas: pintura, escultura, dibujos, estampas, artes decorativas, etc. Con una especial importancia en las obras relativas al periodo que va desde el siglo XVI al XIX
<b>Criterio de elección</b>	Criterios de Reputación
<b>Modo de contactar con ellos</b>	A través de mail
<b>Tipo de cuestionario</b>	Test cumplimentado por el informante
<b>Fecha de cumplimentación</b>	9 Julio de 2013
<b>Puesto del informante</b>	Coordinadora del programa Arte para todos.
<b>Singularidades de la institución</b>	Institución que recibe el mayor número de visitantes de nuestro país.

Tabla 59. Metadatos del Museo Nacional del Prado.

Tras introducir la institución objeto de nuestro estudio, es el momento de reflejar los datos recibidos para proceder al análisis de los mismos.

### VI.5.2 Datos recibidos del Museo Nacional del Prado.

<b>Educación Artística para la percepción, comprensión y reflexión en el colectivo sordo en el ámbito museal. Un diseño basado en la Educación Patrimonial.</b>			
<b>Ficha de análisis de mecanismos utilizados en museos con colectivos sordos</b>			
Bloque I Datos de la ENC	Fecha: 9/Julio/ 2013	Tipo de cuestionario: Pretest                  Test X	Nº de encuesta <b>4</b>

		Modo de Recogida de datos: Entrevista <input type="checkbox"/> Telefónica <input type="checkbox"/> Mail <input checked="" type="checkbox"/>	
Bloque II Datos de la entidad (a rellenar por el investigador)	Hora de inicio/fin de la entrevista:		
	Entidad:	<b>Museo Nacional del Prado</b>	Localidad: Madrid
	Dirección:	Paseo del Prado, s/n 28014 Madrid	Informante/puesto en la entidad: Luciana Cánepa Coordinadora del programa "El Prado para todos" del Área de Educación del Museo
	Acción llevada a cabo con el colectivo sordo:	Diversas actividades inclusivas que parten de la oferta educativa y cultural del Museo	
	Lugar en que se lleva a cabo:	Museo del Prado	
	Herramientas utilizadas para ello: Tecnológicas/humanas	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Educadores</li> <li>Conferenciantes</li> <li>Intérpretes de LSE</li> </ul> <p>Tecnológicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sistema de <b>bucle magnético</b> para usuarios de prótesis auditivas (audífonos y/o implantes)</li> <li><b>Equipos amplificadores</b> de audio (sistema FM)</li> <li><b>Audioguías con lazo de inducción magnético</b></li> <li><b>Signoguías</b> en LSE que incluye la explicación de 50 obras de la Colección.</li> <li><b>PradoMedia:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Videos subtitulados en español y en inglés</li> <li>Signoguías</li> </ul> </li> </ul>	
	Breve descripción:	<ul style="list-style-type: none"> <li>Itinerarios didácticos en diversas salas.</li> <li>Conferencias sobre diversos temas relacionados con la colección y el arte en general</li> <li>Claves sobre las exposiciones temporales (explicaciones en el auditorio)</li> <li>Programa para familias: El Prado en familia. (Visitas-taller)</li> <li>Programa El Prado Joven: dirigido a jóvenes de entre 15-25 años. Explicaciones en salas expositivas a puerta cerrada.</li> </ul>	
<b>Bloque III</b>		<b>Datos previos al diseño</b>	
<b>Nº de pregunta</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>	
1	¿Cuál es la motivación que les lleva a efectuar esta acción?	Como entidad pública existe una responsabilidad legal, social y ética por contribuir a crear entornos accesibles al alcance de toda la sociedad.	

2	¿De quién parte la idea?	Del Área de Educación del Museo
3	¿Cuál es el proceso de diseño?	Depende de cada actividad y sus objetivos concretos.
4	¿A quién va dirigido?	Público general Familias Jóvenes Personas con diversidad funcional
5	¿Con qué intención se realiza esta acción?	Incluir X (entendida como inclusión) Transferir conocimiento X Terapia Realizar una actividad específicamente para ellos Otros(especificar) X Acercar el Museo a un mayor número de públicos.
6	¿Por qué?	Porque se actúa de acuerdo a la misión que tiene el Museo.
7	¿Cómo definiría su institución respecto al tratamiento de la discapacidad?	Una institución consciente de la necesidad de hacer más accesible el Museo desde el punto de vista físico, comunicativo y cognitivo.
8	¿Han hecho estudios o se han asesorado acerca del mundo sordo?	Sí, contamos con el continuo asesoramiento de la Fundación CNSE y puntualmente hemos contado con apoyo de la FESORCAM y de OIR ES CLAVE
9	¿En qué ámbitos?	Sobre los intereses y conocimiento del público sordo.
10	La acción diseñada, ¿Es utilizable por otros colectivos?	Todas
11	¿Qué interesa transmitir de la institución?	Inclusión y normalización
12	¿Qué les interesa que los receptores hagan con los contenidos transmitidos?	Tanto oyentes como no oyentes: Conocer su existencia X Comprenderlos X Reflexionar al respecto X Establecer vínculos con lo ya conocido X Identificarse con ellos X Apropiarse de ello X Oyentes: que conozcan y tomen conciencia de la diversidad de públicos que el Museo atiende.
13	¿Qué significa <i>accesibilidad</i> para la institución?	Acercar el Museo a un mayor número de públicos desde un punto de vista físico, comunicativo, cognitivo y social.
Bloque IV		<b>Datos del diseño</b>
<b>Nº de pregunta</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
14	¿Participa el colectivo sordo en alguna fase del diseño?	Si No No en el diseño pero sí con ideas y sugerencias sobre qué actividades son más interesantes para el colectivo.
15	¿Qué función tienen en el diseño?	Pregunta 14
16	Objetivo principal de la acción	Objetivos didácticos o culturales dependiendo de la actividad

17	Objetivos específicos	El de cada actividad dependiendo de los públicos.
18	¿A qué población se dirige? (Edad, nivel cultural, conocimientos previos presupuestos, etc.)	Público general Familias Jóvenes Personas con diversidad funcional
19	¿Se incorporan aspectos de la cultura sorda en el diseño?	Depende de la actividad Al tratarse de actividades inclusivas están diseñadas pensadas en el público al que van dirigidas (general, familia, joven..) Recientemente hemos puesto en marcha un recorrido pensado en la cultura sorda pero dirigida a todo el público general (oyente y no oyente): "Mensajes secretos a través de gesto" se trata de un itinerario temático en el que queremos poner en valor la comunicación no verbal en las obras de arte y cómo los gestos nos ayudan a comprenderlas. Buscamos propiciar un entorno de sensibilización hacia la importancia de los gestos como código trasmisor de mensajes.
20	¿Qué tipo de aprendizajes se quiere fomentar?	Significativos X Memorísticos Receptivo X Por descubrimiento X Innovador Visual X Quinestésico Otros (especificar)
21	¿Qué tipo de contenidos se manejan?	Procedimentales X Conceptuales X Actitudinales X
22	¿Qué código se utiliza para transmitir los contenidos?	LSE X Subtitulación X Escrito Oral X LLF Otros (especificar)
Bloque V		<b>Datos del contenido</b>
<b>Nº de pregunta</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
23	¿Qué tipo de mensaje se quiere transmitir?	Informativo X Histórico X Cultural X Patrimonial X  Político Ideológico Otros (especificar)
24	¿Qué dirección tiene el mensaje?	Unidireccional X Bidireccional/participativo X Abierto/constructivo X
25	¿Qué estrategias educativas se utilizan?	Respuesta en Breve explicación
26	¿Se tiene en cuenta algún elemento propio de la cultura sorda?	Si X respuesta 19. No
27	¿Qué elementos?	
28	¿Se trabaja la percepción visual?	Si X No

29	¿Cómo?	A través de la visualización de las obras.
30	¿Se trabaja la emoción?	Si X No
31	¿Cómo?	De forma intuitiva. A través de lo que evoca la obra de arte. Haciendo comparaciones y referencias con la cotidianidad y experiencias de los visitantes por ejemplo.
32	¿Se fomenta la reflexión?	Si X No
33	¿Cómo?	Cuestionando la información que brindamos. Invitando a que los visitantes opinen.
34	¿Se fomenta la elaboración de nuevos pensamientos?	Si X No
35	¿Cómo?	A través del conocimiento y de la interacción que fomentan las actividades en sala.
Bloque VI		<b>Datos del discurso</b>
<b>Nº de pregunta</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
36	¿Qué tipo de discurso se propone?	Histórico X Artístico X Antropológico Cultural X Cotidiano Otros (Especificar)
37	¿Por qué?	Porque es lo que más demanda el público y por la función de la institución.
38	¿Qué papel tiene el Arte en el discurso propuesto?	Ninguno Contenido X Un medio X Un fin
39	¿Qué papel tiene la herramienta utilizada (tanto humana como tecnológica) en cuanto al discurso?	Transmite X Media X Interpreta X Patrimonializa X
40	Este papel, ¿es premeditado o casual?	Premeditado X Casual <input type="checkbox"/>
Bloque VII		<b>Datos de invitación y respuesta del colectivo</b>
<b>Nº de pregunta</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
41	¿Cómo se oferta la actividad?	Folletos mensuales Página web Boletines digitales Medios especializados
42	¿Cuál es la respuesta recibida?	Positiva.
43	¿Reciben sugerencias por parte del colectivo sordo?	Si X No
44	¿A través de qué medios?	Directamente y correos electrónicos
45	¿Qué índice de participación tiene?	Alto Medio X Bajo
46	¿Se ha ajustado a sus expectativas?	Si No X nos gustaría tener mayor acogida
47	¿Es rentable?	Si X No
48	¿A qué niveles?	Económico Humano X esfuerzos X aporte de conocimientos X
49	¿A qué considera que se debe su éxito/fracaso?	Nuestras actividades las valoramos por el grado de satisfacción de cada visitante. En ese sentido se podría decir que es un programa exitoso ya que la

		mayoría son visitantes asiduos a nuestra oferta. Sin embargo, es necesario reflexionar sobre nuevas vías para llegar a un mayor número de personas sordas.
50	¿Qué imagen piensa que se transmite del museo/institución?	Una institución comprometida en poner en práctica las directrices sobre accesibilidad.
51	¿Realizan encuestas para conocer el grado de satisfacción con las acciones planteadas?	Realizamos entrevistas constantes con los visitantes. La fundación CNSE valora a los intérpretes a través de cuestionarios a nuestros visitantes.
52	¿Considera que la idea de inicio se lleva a cabo correctamente en el lugar de ejecución?	Si, aunque siempre todo es mejorable.
53	Durante el tiempo que llevan desarrollando esta tarea, ¿ha surgido algún problema que les esté costando resolver?	Ninguna destacable.

Tabla 60. Datos recibidos desde el Museo Nacional del Prado.

Con los datos volcados es momento de generar la tabla de codificación que nos permite desarrollar los tres niveles de lectura en nuestro análisis.

### VI.5.3 Análisis de datos del Museo Nacional del Prado.

Fase del diseño	Bloque de preguntas	Número de pregunta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variable a la que se corresponde</li> <li>• (Categorías)</li> </ul>	Códigos localizados
Descripción	Bloque II	a)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- inclusión</li> <li>- oferta/demanda</li> </ul>
Descripción	Bloque II	b)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Herramientas</li> </ul>
Descripción	Bloque II	c)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acciones</li> <li>- Escenarios</li> <li>- Temas</li> <li>- Destinatarios</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Obligaciones</li> <li>- Legislación</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Direcciones relacionales</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sistema de trabajo</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Destinatarios</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intención</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto de museo</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auto concepto</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Conocimiento de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agentes implicados</li> <li>- Interrelación institución/sordos</li> </ul>

			la complejidad del mundo sordo	
Datos previos al diseño	Bloque III	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Personal</li> <li>- Motivaciones</li> <li>- Modelo de trabajo</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universalidad</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auto concepto</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acción/pasividad</li> <li>- Identidad de museo</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acción/pasividad</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	14	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	15	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	16	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> <li>• Arte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Variables</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	17	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> <li>• Arte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Variables</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	18	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversidad</li> <li>- Universalidad</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	19	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temporalización</li> <li>- Destinatarios</li> <li>- Acciones</li> <li>- Objetivos</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	20	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intención</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	21	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño</li> <li>• Arte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	22	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	23	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intención</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	24	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mensaje</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	25	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acción/pasividad</li> <li>- Destinatarios</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	26	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	
Datos del contenido	Bloque V	27	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temporalización</li> <li>- Destinatarios</li> <li>- Acciones</li> <li>- Objetivos</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	28	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	29	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos utilizados</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	31	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos</li> <li>- Programación</li> <li>- Vínculos</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	32	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	33	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	34	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	35	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proceso</li> </ul>
Datos del discurso	Bloque VI	36	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de trabajo</li> </ul>
Datos del discurso	Bloque VI	37	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto de museo</li> <li>- Rol de la institución</li> </ul>
Datos del discurso	Bloque VI	38	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Arte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de trabajo</li> </ul>
Datos del discurso	Bloque VI	39	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Multiplicidad</li> </ul>
Datos del discurso	Bloque VI	40	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de trabajo</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	41	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temporalización</li> <li>- Medios</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	42	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión positiva</li> </ul>
Datos de	Bloque VII	43	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación</li> </ul>

invitación y respuesta del colectivo			colectivo sordo	
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	44	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Presencialidad
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	45	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	- Recepción
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	46	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	- Insatisfacción
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	47	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Visión afirmativa
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	48	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Consecuencias
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	49	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación</li> <li>- Necesidades</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	50	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Auto concepto
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	51	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación</li> <li>- Temporalización</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	52	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Visión afirmativa
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	53	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	- Problemas

Tabla 61. Tabla de codificación de los datos del Museo Nacional del Prado.

Con los datos traducidos a códigos estamos en disposición de iniciar el análisis por niveles de cuando se aporta a través de la cumplimentación del cuestionario. Así pues, procedemos a desgranar el contenido para su posterior triangulación.

Niveles de lectura	Descriptivo	Analítico	Teorizante
<b>Categorías</b>			
<b>Posicionamiento/ filosofía de la institución</b>	<p>La titularidad institucional mueve al ejercicio de un modo de actuación que debe revertir en el conjunto de la sociedad.</p> <p>Desde el área de Educación del Museo del Prado, y puesto que se consideran conscientes de la necesidad de accesibilizar el museo desde todos los puntos de vista, se gestan actuaciones para todo tipo de públicos, cuyo diseño se realiza atendiendo a los objetivos a alcanzar. Con ellas se pretende incluir, transferir conocimiento y acercar el museo a la sociedad, tal y como marca la misión de los museos.</p> <p>Para ello mantienen contacto con asociaciones y fundaciones de sordera, aunque sus diseños son de carácter universal. Las actividades se ofertan a través de diferentes medios</p>	<p>El hecho de constituirse en una <b>entidad pública</b> como museo, mueve a la institución a <b>actuar siguiendo unos parámetros</b> que obligan a configurarse en un ente responsable a tres niveles:</p> <p>Legal, ético y social.</p> <p>Estos tres niveles de responsabilidad podrían entenderse como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel externo e impuesto: nivel legal. Compendio de normas aplicadas a nivel local, regional, nacional o internacional de obligado cumplimiento. Las motivaciones internas, tanto de la institución como de los sujetos que la configuran, quedan al margen.</li> <li>- Nivel interno cultural: nivel ético. Conjunto de normas morales de corte cultural asimiladas por los sujetos, que rigen el comportamiento humano.</li> <li>- Nivel intermedio y compartido: nivel social. Escenario en el que los niveles externo e interno conviven y se aplican.</li> </ul> <p>Ello indica que, como museo público, debe cumplir con las normas impuestas tanto a nivel legal como cultural, y aplicarlas en un contexto social, dando pie a una construcción compartida de <b>entornos accesibles</b> a la sociedad.</p>	<p>La <b>titularidad</b> de la institución <b>marca</b>, en cierta medida, <b>el rumbo</b> que ha de tomarse en base a una serie de aspectos implícitos en su propia idiosincrasia. Así pues, se generan una serie de obligaciones que vienen impuestas por dos fuerzas, una interna y otra externa. La suma de ambas da lugar a un trabajo basado en la responsabilidad de cumplimiento de las directrices que marcan las obligaciones adquiridas. La fuerza externa se relaciona con la esfera en la que se envuelve la institución: "Museo estatal", lo que conlleva el cumplimiento de la propia definición de museo, con las obligaciones que ello implica respecto a la responsabilidad social, y servicio al público.</p> <p>La fuerza interna impulsa la creación de nuevas obligaciones gestadas desde la individualidad de la institución como ente único con características propias y singulares. Este impulso hace que las singularidades institucionales actúen como resorte para actuar siguiendo los parámetros que la propia entidad considere necesarios para ser coherentes con su filosofía personal.</p> <p>Ambas fuerzas conviven en <b>tres esferas de responsabilidad:</b></p>

	<p>escritos, logrando una participación del colectivo sordo relativa, ya que éste no se integra en el diseño, pero sí aporta sugerencias, tanto directamente como a través de correos electrónicos<sup>138</sup>. Conocimiento, comprensión, reflexión, vinculación, identificación y apropiación forman parte de cuanto se pretende conseguir por parte de los destinatarios a partir de los diseños.</p> <p>Con ello se busca transmitir una idea de institución inclusiva y normalizadora.</p> <p>Como accesibilidad se entiende el “acercar el museo a un mayor número de públicos<sup>139</sup>”, lo que se procura desde cuatro perspectivas: física, comunicativa, cognitiva y social.</p> <p>Los mensajes que configuran las acciones son</p>	<p>Como <b>accesibilidad</b> entienden la acción de acercar el museo a los diferentes públicos que configuran la sociedad, tanto a nivel físico, como cognitivo y social. Se entiende, por tanto la existencia de una accesibilidad física, cognitiva y social.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Accesibilidad física: plano que requiere la incorporación de elementos externos al propio museo y sus contenidos en forma de adaptaciones de espacios e información.</li> <li>- Accesibilidad cognitiva: plano que precisa de una adaptación en cuanto a los modos de transmitir los mensajes de los contenidos, así como en los contenidos mismos.</li> <li>- Accesibilidad social: Supone una construcción de estrategias que permitan llegar a todos los estratos sociales, potencialmente depositarios de los bienes del museo.</li> </ul> <p>Todo ello denota una <b>posición activa del museo, cuyo papel es el de puente</b> entre contenidos y público.</p> <p>La <b>participación del colectivo sordo</b> se da a posteriori, por lo tanto, podemos considerarla <b>relativa</b>, al no participar en las fases previa y durante el propio diseño de la actividad, siendo,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esfera externa. Caracterizada por ser impuesta. Se corresponde con el nivel legal. Compendio de normas aplicadas a nivel local, regional, nacional o internacional de obligado cumplimiento. Las motivaciones internas, tanto de la institución como de los sujetos que la configuran, quedan al margen.</li> <li>- Esfera interna: de tintes culturales, se vincula al nivel ético, entendiéndole como un conjunto de normas morales de corte cultural asimiladas por los sujetos, que rigen el comportamiento humano. En este caso la esfera interna se refiere al impulso interno que mueve a la institución desde dentro de la misma, motivado por la ética de los miembros de la misma.</li> <li>- Esfera intermedia: O nivel social y compartido. Contexto en el que los niveles externo e interno conviven y se aplican. Se refiere al escenario en el que conviven, en tiempo y espacio, la esfera interna y la externa, incluyéndose en esta confluencia las influencias sociales y culturales del espacio y tiempo en el que conviven la institución y la</li> </ul>
--	---	--	---

<sup>138</sup> Pregunta 44.

<sup>139</sup> Pregunta 13.

	<p>de índole informativo, histórico, cultural y patrimonial, desarrollando discursos<sup>140</sup> de corte histórico, artístico y cultural, entendiendo el arte como contenido y medio, procurando que el impulso de las acciones sea tanto unidireccional, como bidireccional y abierto<sup>141</sup>. Ello se debe a la demanda el público mayoritariamente así como al carácter de la propia institución.</p> <p>Las herramientas utilizadas tienen un papel de transmisoras, mediadoras, interpretadoras y patrimonializadoras del discurso, aspecto que es premeditado por la institución.</p> <p>Para ésta la realización de</p>	<p>de este modo, receptores de acciones prediseñadas para ellos. No obstante sí participan a través del aporte de sugerencias tanto personalmente como a través de correos electrónicos<sup>143</sup>.</p> <p>En cuanto al propio contenido, basado en un mensaje definido como informativo, histórico, cultural y patrimonial, cuyo discurso es histórico, artístico y cultural<sup>144</sup>, éste se elabora con una dirección múltiple, ya que se afirma tener unidireccionalidad, bidireccionalidad y apertura<sup>145</sup>, lo que denota la adquisición de <b>diferentes estrategias comunicativas</b>.</p> <p>La justificación aportada por la institución al razonamiento de esta decisión, habla de una supeditación al público ya que afirman “es lo que más demanda el público<sup>146</sup>”, con lo cual el público adquiere una papel determinante en los caminos tomados por el propio museo.</p> <p>Sin embargo, la premeditación apuntada en cuanto al papel de las herramientas en relación al discurso, habla de la existencia de un proyecto previo. Por otro lado, el papel otorgado a la herramienta presenta un punto disonante, ya que se afirma su papel <i>patrimonializador</i>, proceso, el de patrimonializar, sólo realizable si</p>	<p>realidad social.</p> <p><b>Estas esferas condicionan el comportamiento de las instituciones en el momento en el que confluyen con las fuerzas internas y externas que mueven a la actuación de la institución en materia de responsabilidad y accesibilidad.</b></p> <p>Ésta, asimismo, presenta diversos ámbitos en los que precisa de actuaciones por parte de las instituciones. Dichos ámbitos se hacen presentes en las esferas de responsabilidad de las instituciones, de tal modo que podemos encontrar las siguientes relaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Accesibilidad física- esfera externa:</b> La legislación actual obliga a realizar adaptaciones respecto a las personas con capacidades diferentes. Por otro lado, la propia definición de museo indica que éstos han de ponerse al servicio de la sociedad y su desarrollo, lo que deriva en la implantación de diferentes sistemas que les permita cumplir con tales directrices.</li> <li>- <b>Accesibilidad física-esfera interna:</b></li> </ul>
--	---	--	--

<sup>140</sup> Pregunta 36.

<sup>141</sup> Pregunta 24.

<sup>143</sup> Pregunta 44.

<sup>144</sup> Pregunta 36.

<sup>145</sup> Pregunta 24.

<sup>146</sup> Pregunta 37.

	<p>actividades es rentable a nivel humano, de esfuerzos y aporte de conocimientos, ya que siguiendo el sistema de evaluación llevado a cabo desde la institución -a través de entrevistas con los visitantes- y conociendo el grado de satisfacción de los usuarios<sup>142</sup>, concluyen que puesto que la asiduidad es una característica mayoritaria en sus visitantes, se considera su trabajo como exitoso. Sin embargo, ven necesario reflexionar para abrir nuevas vías que permitan llegar a un mayor número de público sordo. Además cuentan con una valoración por parte de CNSE hacia los intérpretes a partir de los cuestionarios que complimentan los visitantes.</p> <p>La institución está satisfecha con el resultado, aunque considera que todo es mejorable.</p>	<p>se logra que los destinatarios establezcan vínculos con cuanto se les transmite.</p> <p>El sistema de difusión de las actividades propuestas desde el museo<sup>147</sup> se caracteriza por ser <i>continuo</i>, al plantear una temporalización mensual, y <i>técnico</i> ya que tanto folletos, como web del museo, boletines digitales o medios especializados precisan de un interés previo de los destinatarios, quienes han de conocer la existencia de estos medios para recibir la información de las acciones en las que pueden participar.</p> <p>Conciben como rentables las actuaciones llevadas a cabo, aunque no económicamente, lo que indica que las inversiones realizadas no devuelven beneficios numéricos, contrariamente a lo que ocurre a los niveles tanto humanos como de conocimientos y esfuerzos.</p> <p>El análisis realizado por la institución de su trabajo habla de la existencia de un <b>modo de evaluación basado en el grado de satisfacción de los destinatarios</b>, es decir, se basan en la consecución del cumplimiento de las expectativas del público, aspecto determinante para satisfacer. Una de las claves por las que se considera desde el museo que se realiza un buen trabajo se encuentra en la fidelización de los visitantes quienes, se asegura, son en su mayoría asiduos<sup>148</sup>, lo que</p>	<p>Queda en la disposición de cada institución, atendiendo a la sensibilidad de las personas que la configuran, el nivel de implicación que tendrán en este sentido, así como la traducción de esta sensibilidad en acciones especializadas y en formación para poder atender las necesidades que surjan en relación a sus espacios.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Accesibilidad física-esfera intermedia:</b> Los movimientos sociales ejercen una presión hacia la igualdad de oportunidades derivada en cierta necesidad de cumplir con esta exigencia por parte de la institución. Así, esta presión se convierte en una fuerza más que orienta el movimiento institucional.</li> <li>- <b>Accesibilidad cognitiva-esfera externa:</b> El hecho de que los museos deban estar al servicio de la sociedad y su desarrollo implica la necesidad de buscar estrategias que permitan hacer llegar los contenidos a los sujetos destinatarios, ya que ponerse a su servicio implica facilitar el acceso a los contenidos, por lo que deben incidir en aspectos no</li> </ul>
--	--	---	---

<sup>142</sup> Pregunta 49.

<sup>147</sup> Pregunta 41.

<sup>148</sup> Pregunta 49.

	<p>En relación a la imagen que refleja la institución, ésta considera que es percibida como una institución comprometida con la accesibilidad y la puesta en práctica de las directrices que marca.</p>	<p>indica una aceptación por su parte de los métodos empleados, así como un agrado hacia cuanto se les muestra.</p> <p>La utilización de la locución “sin embargo”<sup>149</sup> marca una diferenciación entre los aspectos con los que la institución se siente satisfecha y las necesidades que presenta. Entre ellas, se afirma que es preciso iniciar un proceso reflexivo que devenga en la localización de medios para llegar a un mayor número de público. Ello habla de una <b>insatisfacción hacia el alcance que actualmente tiene el museo hacia este público.</b></p> <p>En cuanto al autoconcepto que presenta la institución, éstos se perciben como una institución que adquiere la obligación de tener un papel activo respecto a las directrices que la accesibilidad marca. Ello nos muestra una imagen de <b>institución con una obligación adquirida</b> –no impuesta- respecto a la aplicación de dichas vías que permiten accesibilizar sus espacios y/o contenidos.</p> <p>En cuanto a la evaluación que se realiza del trabajo desarrollado para los sordos, ésta se desarrolla en dos sentidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Respecto a lo realizado. Se afirma realizar entrevistas a los visitantes<sup>150</sup> sin cesar en el tiempo.</li> <li>- Respecto a los intérpretes. El CNSE realiza cuestionarios a los visitantes</li> </ul>	<p>sólo físicos sino también cognitivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Accesibilidad cognitiva-esfera interna:</b> La sensibilidad de la institución y su interés por lograr hacer comprensibles los contenidos de sus discursos a los visitantes dan pie a la creación de acciones que permitan hacerse comprensibles a sus destinatarios.</li> <li>- <b>Accesibilidad cognitiva-esfera intermedia:</b> La sensibilidad social hacia la equidad de derechos no solo atañe al ámbito legal y teórico, sino también a la necesidad de exigir actuaciones reales que permitan accesibilizar la cultura, de tal modo que se generen estrategias para el acceso a la misma de toda la sociedad.</li> <li>- <b>Accesibilidad social-esfera externa:</b> Es preciso desarrollar estrategias para llegar a todos los estratos sociales, de tal modo que se tenga presentes no solo a los usuarios habituales del museo sino a aquellos estratos que conforman los grupos considerados en riesgo de exclusión social.</li> <li>- <b>Accesibilidad social-esfera interna:</b> Los intereses y motivaciones de la institución hacia</li> </ul>
--	---	--	--

<sup>149</sup> Pregunta 49.

<sup>150</sup> Pregunta 51.

		<p>para evaluar el servicio prestado por los intérpretes que ellos se encargan de enviar a la institución.</p> <p>Por lo tanto encontramos una doble evaluación, por un lado se cuestionan los contenidos y por otro la idoneidad de la herramienta humana encargada de ejercer de puente entre contenidos y visitantes.</p> <p>El museo se muestra satisfecho con los resultados obtenidos aunque afirman que podrían mejorarse. Es destacable el hecho de que a la pregunta 53 se responda que <b>no se ha localizado ningún problema que les esté costando resolver.</b></p>	<p>el trabajo con determinados colectivos determina la línea a seguir en su proyecto museológico y museográfico. De este modo es el interés interno de la institución el que determina las vías a seguir para el trabajo con los diferentes grupos que configuran la sociedad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Accesibilidad social-esfera intermedia:</b> Los movimientos a favor de la reivindicación de derechos sociales de algunos de los grupos que configuran la cultura urbana depositaria del patrimonio contenido en los museos, determina, en cierta medida, el que las instituciones fijen su atención y esfuerzos en unos grupos en detrimento de otros.</li> </ul> <p><b>La confluencia de estos elementos determina el tipo de papel otorgado a los destinatarios,</b> así como la posición que la institución toma respecto al tratamiento de sus contenidos, pudiendo otorgar una mayor predominancia a alguna de las esferas sobre otras. <b>La sensibilidad institucional hacia el trabajo en las tres esferas desde los diferentes tipos de accesibilidad da lugar a acciones en las que los destinatarios son más o menos activos en las mismas.</b></p>
<p><b>Implicación del colectivo sordo</b></p>	<p>Existe una participación del colectivo sordo relativa, basada en el aporte de sugerencias e ideas.</p> <p>Desde la institución no</p>	<p>Se plantean diferentes fases en las que los sordos están presentes en las actuaciones del Museo Nacional del Prado. Por un lado a través del aporte de sugerencias y gustos sobre qué les gustaría hacer o qué ha de cambiarse/mantenerse; por otro a través de su</p>	<p>El nivel de participación del colectivo sordo en las actividades planteadas desde las instituciones se relaciona con el grado de invitación a formar parte del museo que éste refleja en sus propuestas.</p>

	<p>siempre se incorporan aspectos propios de la cultura sorda a sus diseños, ya que se plantean como “actividades inclusivas”<sup>151</sup>. Sin embargo se plantea una actividad que busca sensibilizar hacia “la importancia de los gestos como código transmisor de mensajes”<sup>152</sup>. Estos gestos, entendidos como elementos que ayudan a comprender las obras propias del lenguaje no verbal<sup>153</sup>, se entienden como propios de la cultura sorda según la respuesta a la pregunta 26.</p> <p>Las actividades se ofertan a través de diversos medios escritos y especializados, generando una respuesta positiva por parte del colectivo sordo quienes se implican a través del aporte de sugerencias a través de correos electrónicos y</p>	<p>participación en las actividades, lo cual se da en un nivel medio.</p> <p>Podemos hablar de una <b>gradación de su participación</b>, apreciándose un grado medio en la asistencia y un grado bajo/medio en el aporte de propuestas.</p> <p>En cuanto al tratamiento de la cultura sorda y su incorporación en los diseños, apreciamos una temporalización que permite ver una reciente incorporación de una actividad pensada en la cultura sorda pero dirigida a todos los públicos. Esta actividad se describe como <i>modelo de incorporación de aspectos culturales sordos</i>, entendiendo el gesto como comunicación no verbal, y enlazándolo con la comprensión de las obras de arte. Los gestos se pretende que sean entendidos como importantes códigos transmisores de mensajes, por lo que se pretende sensibilizar hacia ellos. Apreciamos en este punto una confusión respecto al LSE, puesto que como lengua, aunque basada en gestos, posiciones, configuraciones y movimientos, sí se concreta como lenguaje verbal. Esta actividad, se refiere por tanto, a un lenguaje común a todos los públicos, el lenguaje corporal<sup>154</sup>.</p> <p>Estas acciones se ofertan temporalmente, a través de sistemas escritos, tanto digitales como físicos, en los que se propone la oferta gestada</p>	<p><b>Acciones en las que el colectivo no tiene más posibilidad de participación que la de hacerse presente en las propuestas planteadas, opinar sobre ellas y aportar sugerencias, no parece ser un sistema atrayente para el colectivo sordo.</b> Es necesario comprender en profundidad las características del grupo configurado por los sordos, para no incurrir en contradicciones o banalidades que puedan entorpecer su aprendizaje y disfrute. Igualmente, el trabajo entendido como “inclusivo” en el que todos los grupos sociales conviven en las actividades, han de plantearse desde ese mismo conocimiento profundo tratando, de este modo, de no confundir a quienes no conocen las características tanto de los contenidos tratados, como de la idiosincrasia de sus compañeros de visita.</p> <p>El conocimiento se puede realizar a través de la teoría existente en las fuentes bibliográficas, así como desarrollando una teorización sobre la práctica. Los museos, como centro de investigación, se sitúan en un escenario idóneo para este fin, pudiendo reflexionar sobre las experiencias y volcar el conocimiento en forma de sabiduría sustentada sobre bases sólidas y empíricas. <b>Es importante</b>, por ello, <b>una reflexión sobre los procesos desarrollados</b>, así</p>
--	--	---	---

<sup>151</sup> Pregunta 19.

<sup>152</sup> Pregunta 19.

<sup>153</sup> Pregunta 19.

<sup>154</sup> Información consultada al Museo.

	<p>aportaciones de índole personal.</p> <p>Se presenta un índice de participación medio que no se ajusta a las expectativas generadas desde la institución.</p>	<p>desde el museo. Estos mecanismos suponen un interés de los destinatarios por acercarse a la institución, ya que los canales de comunicación precisan de un acercamiento por parte de los usuarios de las actividades, movido por interés personal.</p> <p>La visión de la institución hacia el trabajo realizado en relación con la respuesta recibida es positiva, ya que entienden que se produce una buena recepción por su parte, así como una <b>participación a posteriori</b>. Sin embargo, el índice de participación es medio, hecho que no se corresponde con el grado de satisfacción alcanzado por el museo, situado en un nivel medio, lo que hace que el museo muestre un interés por crecer en este sentido, lo que habla de cierta ambición positiva en forma de deseo de mejora.</p>	<p>como de los resultados obtenidos, tanto en el grado de respuesta como en cuanto a la relación entre los objetivos planteados y logrados.</p>
<p><b>Conocimiento de la complejidad del colectivo sordo</b></p>	<p>Se afirma tener un asesoramiento continuo de la Fundación CNSE, así como de otras entidades de modo puntual, en relación a aspectos relacionados con los intereses del público sordo y sobre éste en general.</p> <p>Para ellos se diseñan objetivos de corte didáctico o cultural que se adaptan al público y varían atendiendo a la actividad<sup>155</sup>.</p>	<p>El conocimiento que tiene la institución sobre el mundo sordo se sustenta principalmente en dos vías: Por un lado en el <b>asesoramiento</b> que la CNSE presta al museo, así como el contacto puntual con otras instituciones relacionadas directamente con la sordera. Por otro lado, en el <b>contacto directo con sordos</b> a través de su participación en las actividades propuestas.</p> <p>Ambas vías suponen la presencia de los sujetos sordos como elemento fundamental, ya que son ellos quienes aportan información de modo más o menos intencionada. Sin embargo, <b>el papel otorgado desde el museo a los destinatarios es pseudo activo y pasivo-receptivo</b>, dejando en el museo el peso de ser quien filtre la</p>	<p>El colectivo sordo se entiende desde una doble perspectiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Como <b>asesores- informantes</b>: cuyo papel es el de previo a las acciones y diseños realizados por la institución aconsejar y orientar sobre las necesidades del público sordo, así como facilitar los intérpretes. Por otro lado informan tras la participación en estas actividades, al aportar sugerencias y opiniones.</li> </ul> <p>Esta forma de participación es la que denominamos <b>pseudo activa</b>, puesto que sí participa</p>

<sup>155</sup> Preguntas 16 y 17.

	<p>Como aspecto propio de la cultura sorda entienden la utilización del gesto<sup>156</sup>.</p> <p>Para transmitir los contenidos a los sujetos sordos se ponen en práctica acciones comunicativas basadas en diferentes códigos, entre los que encontramos LSE, subtítulo, y lenguaje oral<sup>157</sup>.</p> <p>Se afirma tener en cuenta elementos propios de la cultura sorda en la pregunta 26, aunque ni en la breve explicación, donde deriva la respuesta a tal pregunta, ni en la 27 se concreta qué elementos se tienen en cuenta.</p> <p>La percepción visual se trabaja a través de la visualización de las obras. La emoción también se trabaja intuitivamente a través de la evocación y comparación con lo cotidiano. La reflexión</p>	<p>información recibida para generar sinergias operativas y efectivas para la vinculación entre objetivos, filosofía institucional y resultados obtenidos.</p> <p>Atendiendo a la incorporación de aspectos propios de la cultura sorda<sup>159</sup> en los diseños, y tras analizar el modo en el que se llega a <i>comprender</i> la complejidad sorda por parte del museo, parece que la respuesta dada no refleja una un vínculo entre tales elementos, puesto que a pesar de hablar de diferentes destinatarios, acciones y tiempos, los objetivos planteados “propiciar un entorno de sensibilización hacia la importancia de los gestos como código transmisor de mensajes”, poco tiene que ver con los sordos y la LSE. Se trabaja el gesto como parte de un lenguaje no verbal, propio de la comunicación corporal propia de todos los sujetos y culturas, independientemente del código y el canal que se utilice para transmitir un mensaje. Estos gestos darían información metalingüística, por lo que parece existir una confusión en este punto.</p> <p>Para la transmisión de los contenidos a las personas sordas se afirma utilizar una serie de códigos que apuntamos en forma de pregunta cerrada<sup>160</sup>. Sin embargo, los ítems marcados se corresponden y relacionan con otros no seleccionados, como son el binomio <i>oral-LLF</i> o <i>subtitulación-escrito</i>, lo que denota cierta</p>	<p>aportando información, lo que supone una intencionalidad de participación, lo que habla de acción-actividad, pero no están presentes realmente como generadores de actividades en ninguna fase del diseño.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Receptores:</b> puesto que su papel respecto a lo planteado es pasivo. Reciben una información en formato de visita didáctica por las salas. Aunque este papel supone cierta actividad mental por parte de los sujetos que han de elaborar las informaciones y relacionarlas con los conocimientos previos.</li> </ul> <p>Hemos de destacar el hecho de carecer de una evaluación interna, ya que la fórmula para valorar las acciones se basa en el grado de satisfacción de los visitantes, lo que deja en un nivel externo la valoración del correcto desarrollo de las planificaciones en todas las fases. Esta valoración puede estar <i>intoxicada</i> ya que el simple hecho de ofrecer la entrada y participación de los sujetos sordos a una actividad en una institución ya es considerada como un éxito. Por otro lado, la histórica falta de oportunidades para acceder a la cultura y el arte por parte de los sordos les sitúa en una posición que no se</p>
--	--	---	--

<sup>156</sup> Pregunta 19.

<sup>157</sup> Pregunta 22.

<sup>159</sup> Pregunta 19.

<sup>160</sup> Pregunta 22.

	<p>igualmente se afirma que se trabaja a través de la invitación a la opinión y el cuestionamiento.</p> <p>La elaboración de nuevos pensamientos se trabajan a partir del “conocimiento y de la interacción que fomentan las actividades en sala<sup>158</sup>”.</p> <p>El éxito de su actividad la achacan al grado de satisfacción de los usuarios, quienes “son visitantes asiduos” según se apunta en la respuesta número 49.</p> <p>No se localizan problemas por resolver respecto al colectivo sordo.</p>	<p>confusión o falta de claridad de conceptos por parte de la institución.</p> <p>Las estrategias educativas se basan en la realización de itinerarios didácticos por las salas del museo, utilizando para ello los códigos descritos, así como la ayuda de un intérprete de lengua de signos, por ello podemos ver <b>que no se realiza ninguna adaptación específica que vaya más allá de la interpretación del lenguaje oral al signado.</b> Percepción, emoción, reflexión y fomento de nuevos pensamientos se trabaja del mismo modo del que se hace con cualquier otro tipo de público.</p> <p>Esta metodología de trabajo parece ser útil puesto que se afirma lograr una asiduidad que habla de una fidelización del público, lo que parece ser la clave del museo. Se realiza una evaluación en base al grado de satisfacción de los visitantes, lo que les sitúa en el centro de sus esfuerzos y el fin último de su trabajo. No obstante son conscientes de la necesidad de realizar una reflexión para mejorar como institución.</p>	<p>encuentra a la altura de un pensamiento puramente crítico y objetivo sobre cuanto ocurre didácticamente en las actividades desarrolladas.</p> <p>No obstante, y a pesar de este dato, es destacable el hecho de que <b>la institución no segregue a los diferentes grupos atendiendo a sus necesidades.</b> La mezcla de sujetos en las visitas es <b>realmente inclusiva</b>, aunque esta inclusión puede incurrir en el olvido del análisis en profundidad las necesidades de grupos tan complejos como el sordo, quienes, puede, que precisen de adaptaciones en cuanto a contenidos, estrategias y metodologías diferentes a otros grupos.</p> <p>Es, por ello, necesaria una reflexión profunda por parte de la institución para lograr realizar diseños que se encuentren a la altura de los objetivos marcados, así como para alcanzar la calidad buscada y lograda en muchas de sus acciones.</p>
<p><b>Diseño</b></p>	<p>Se realizan diseños que cuentan con los siguientes elementos: objetivos generales y específicos, destinatarios, estrategias educativas y herramientas.</p> <p>Se busca lograr aprendizajes que abarquen desde los significativos a</p>	<p>Las respuestas a las preguntas relativas al diseño educativo coinciden en ser abstractas y no concretar demasiados aspectos. Ello se debe a que no se habla de ninguna acción concreta, sino de un sistema de trabajo que se adapta a los contenidos a tratar, atendiendo al recorrido que se marque en cada momento. <b>Los elementos que configuran el diseño educativo son, por tanto, variables y</b></p>	<p>Los diseños presentados son abiertos y adaptables a las circunstancias de dos factores que han de combinarse para el desarrollo de las actividades: <b>Público y colecciones.</b></p> <p>Ello indica una <b>supeditación a ambos factores</b> cuyas características determinan la forma de trabajar hacia un grupo de público determinado, y en relación a unos contenidos</p>

<sup>158</sup> Pregunta 35.

	<p>los receptivos, pasando por el aprendizaje por descubrimiento y el visual. Para ello, trabajan contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales.</p> <p>El contenido transmitido se basa en un tipo de mensaje informativo, histórico, cultural y patrimonial, lanzado a los espectadores a través de una dirección única, una bidirección y una apertura.</p> <p>Como estrategia educativa se utiliza la visita didáctica.</p> <p>Las obras de arte fomentan el trabajo relacionado con la percepción visual, la emoción y en cierta medida la reflexión y elaboración de nuevos pensamientos.</p>	<p><b>adaptables a estas circunstancias.</b></p> <p>El público se configura en un ente fundamental en el diseño, ya que se concibe como elemento que marca los sistemas de trabajo, los recorridos y objetivos, siendo colección y público los dos elementos que unidos dirigen las acciones a plantear.</p> <p>Se establecen cuatro grandes grupos de públicos con quien trabajar:</p> <p>Público general, familias, jóvenes y personas con diversidad funcional. Ello habla de cierta tendencia a la especialización en cada uno de estos casos que influiría en la metodología a emplear con cada uno de ellos atendiendo a sus circunstancias.</p> <p>Para ellos se proponen acciones que fomenten aprendizaje que implican diferentes grados de actividad mental, encontrando aprendizajes basados en los preconceptos como es el significativo, otros centrados en la permeabilidad y asimilación de nuevos conceptos como es el receptivo, aprendizajes basados en el hallazgo individual a través del descubrimiento, o a través de la organización del pensamiento como es el aprendizaje visual. No se especifica el modo en el que se llevan a cabo cada uno de ellos, ya que las estrategias utilizadas aparecen vagamente descritas.</p> <p>Se trabajan <b>contenidos propios de los diseños educativos</b>, lo que habla de un conocimiento del ámbito de la educación.</p>	<p>específicos.</p> <p>El balance hacia uno de estos dos elementos desencadena un tipo de actuación en el que las colecciones tienen el peso principal o, por el contrario, es el público el que delimita el camino a seguir.</p> <p>Estamos, por tanto, ante una <b>institución dividida</b> entre ambas facetas: <b>el servicio al público y la explicación de su contenido</b>, es decir, entre ofrecerse a la sociedad y mostrar sus colecciones.</p> <p>Para ello se realizan diseños en los que si bien parece existir una sensibilidad educativa clara, no se manifiesta abiertamente el formato de trabajo, respondiéndose de modo abstracto en muchos de los puntos.</p> <p><b>Carece de sistema de evaluación interno</b>, lo que deja un campo de mejora abierto y de necesaria implementación.</p> <p>Encontramos una diversidad tal en cuanto a estrategias, canales comunicativos, o direcciones de mensaje, que parece ofrecerse un sistema de trabajo tan amplio que resulta inabarcable de explicar en unas cuantas preguntas.</p> <p><b>El macro museo en que se constituye el Prado parece reflejarse en modos de trabajo tan amplios como sus colecciones</b>, en diseños tan variables como los públicos que recibe y acciones tan</p>
--	--	---	---

		<p>El hecho de que se hable de una dirección del mensaje múltiple<sup>161</sup> nos indica que se <b>establecen diferentes estrategias para hacer llegar el mensaje</b> a los destinatarios, combinándose el mensaje magistral y unidireccional con el diálogo o la construcción de discursos entre los participantes.</p> <p>En relación a la emoción y su trabajo el cual sí se afirma realizarse, vemos una falta de programación al respecto, ya que se afirma que se trabaja “de forma intuitiva”<sup>162</sup>. La comparación y vinculación con aspectos cotidianos se configura en estrategia para el trabajo de este aspecto.</p> <p>En relación a la reflexión, la estrategia utilizada en su trabajo es el cuestionamiento continuo, así como la invitación a la participación a través de la opinión personal.</p> <p>Los nuevos pensamientos se plantean como consecuencia de un proceso en el que el <b>conocimiento de lo que se presenta en las salas es el paso previo a la interacción</b>, y ésta es la que mueve a la generación de nuevos pensamientos.</p>	<p>numerosas como obras contiene.</p> <p>Resulta por tanto un museo complejo de analizar puesto que tras una aparente ambigüedad se esconde un volumen de trabajo que hace difícil sintetizar y resumir en 53 preguntas.</p>
<p><b>Arte</b></p>	<p>El arte no aparece presente en los objetivos principales ni específicos de los diseños planteados.</p> <p>Se entiende como un contenido y un medio,</p>	<p>El arte no se considera como un elemento a alcanzar, no es un objetivo sino una <b>forma a través de la cual lograr las metas</b> marcadas, así como un vehículo que permite llegar a tal punto.</p> <p>Como <b>contenido</b> se concibe desde tres</p>	<p>El arte no es el centro de las acciones planteadas desde la institución. Sin embargo, sí ocupa un papel importante al <b>centrar el discurso y catalizar las experiencias</b>.</p> <p>La vehiculación de lo que ocurre en las actividades se realiza a través de las</p>

<sup>161</sup> Pregunta 24.

<sup>162</sup> Pregunta 31.

	trabajándose contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal en las actividades llevadas a cabo desde el museo.	perspectivas: procedimental, conceptual y actitudinal, lo que habla de una visión holística del arte, entendido como concepto, método de ejecución (proceso) y como elemento que favorece el trabajo de las actitudes.	colecciones, las cuales tienen un peso importante, siendo un elemento fundamental para el discurso llevado a cabo.
--	--	--	--

Tabla 62. Relación de las categorías analizadas con los niveles de lectura del Museo Nacional del Prado.

## VI.6 Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía

El Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, es otro de los grandes museos de nuestro país. Segundo en cuanto a volumen de visitantes en España, se caracteriza por contener unas colecciones que son consideradas continuidad de las que alberga el Museo Nacional del Prado, con obras que abarcan desde la clausura del siglo XIX, hasta nuestros días.

### VI.5.1 Metadatos del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Además de ser uno de los centros más visitados de nuestro país, se caracteriza por haber sido el primer museo en el que se comienzan a utilizar sistemas adaptados para el colectivo sordo, a través de la colaboración con la Fundación Orange. Ello sitúa a esta institución en una posición clave para la comprensión de la evolución y estado actual del trabajo con el colectivo sordo en los museos españoles.

<b>Institución</b>	Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. (MNCARS)
<b>Datos de contacto</b>	Calle Santa Isabel, 5228012 Madrid
<b>Titularidad</b>	Estatal
<b>Colecciones</b>	<p>La Colección del Museo Reina Sofía comienza a finales del siglo XIX, dividiéndose en tres grandes bloques que reúnen obras cronológica y temáticamente:</p> <p>Colección 1: plantea los conflictos entre una modernidad dominante entendida como progreso y sus múltiples descontentos, siendo una ideología en impugnación constante tanto en los frentes social y político, como cultural y artístico. La vanguardia, en su reinención del sujeto, del público y del medio artístico, se convierte en síntoma del nuevo siglo XX.</p> <p>Colección 2: La Colección recorre las transformaciones artísticas en la posguerra mientras empieza a conformarse una geopolítica internacional tensionada entre dos mundos y sistemas antagónicos, Estados Unidos y la Unión Soviética.</p> <p>Colección 3: Tras el revés que supusieron para las ambiciones utópicas de las vanguardias el Holocausto y la 2ª Guerra Mundial, de la cual la Guerra Civil española fue un ensayo general, la modernidad se aísla en su autonomía para explicar el mundo.</p> <p>En el periodo de los 60 a los 80, que abordan las nuevas salas de la Colección, tienen lugar los cambios políticos, sociales, culturales y tecnológicos que configuran el escenario global contemporáneo: la descolonización, las revueltas del 68, los movimientos feministas, la crisis económica, la expansión de la cultura popular y la eclosión de otras modernidades periférica<sup>163</sup></p>
<b>Criterio de elección</b>	Criterios extremos

<sup>163</sup> Información recuperada de <http://www.museoreinasofia.es>

<b>Modo de contactar con ellos</b>	A través de correo electrónico y teléfono
<b>Tipo de cuestionario</b>	Auto gestionado.
<b>Fecha de cumplimentación</b>	2 Agosto de 2013
<b>Puesto del informante</b>	Departamento de educación. Sección de accesibilidad.
<b>Singularidades de la institución</b>	Se trata del segundo museo español en cuanto a número de visitantes primero en introducir sistemas de trabajo con sordos en colaboración con la Fundación Orange. Además cuenta con un departamento de accesibilidad dentro del departamento de educación del museo.

Tabla 63. Metadatos del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Tras situarnos en el contexto de la institución que analizamos, es momento de exponer las respuestas recibidas para proceder a su análisis posterior.

### VI.6.2 Datos recibidos del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Educación Artística para la percepción, comprensión y reflexión en el colectivo sordo en el ámbito museal. Un diseño basado en la Educación Patrimonial.			
Ficha de análisis de mecanismos utilizados en museos con colectivos sordos			
Bloque I Datos de la Encuesta (a rellenar por el investigador)	Fecha: 2/Agosto/2013	Tipo de cuestionario: Pretest                      Test X	Nº de encuesta <b>5</b>
	Modo de Recogida de datos: Entrevista <input type="checkbox"/> Telefónica <input type="checkbox"/> Mail <input checked="" type="checkbox"/>		
Bloque II Datos de la entidad (a rellenar por el investigador)	Hora de inicio/fin de la entrevista:		
	Entidad:	<b>Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía</b>	Localidad: Madrid
	Dirección:	Calle de Santa Isabel, 52 28012 Madrid	Informante/puesto en la entidad: coordinador del departamento de Accesibilidad. Dpto. de educación.
	Acción llevada a cabo con el colectivo sordo:	Servicios: - Servicio de Intérpretes en LSE - Signoguía - Bucles magnéticos - Lazos personales de inducción magnética Actividades / visitas: - Visitas comentadas inclusivas (con ILSE) - Visitas en LSE con intérprete de voz - Creación de contenidos por parte de la comunidad sorda ("Signos a escena")	
	Lugar en que se lleva a cabo:	MNCARS	

Herramientas utilizadas para ello: Tecnológicas/humanas	Humanas: Coordinador programas accesibilidad; equipo de Mediadores; ILSEs, guía sorda, creadores sordos. Tecnológicas: PDA (signoguía); bucles y lazos de inducción.
Breve descripción:	Ver enlaces Web <sup>164</sup> .

Bloque III		Datos previos al diseño
Nº de pregunta	Pregunta	Respuesta
1	¿Cuál es la motivación que les lleva a efectuar esta acción?	Responsabilidad social del Museo. Legislación. Convenio de colaboración con FNSE Mejora en la atención a nuevos públicos e investigación educativa.
2	¿De quién parte la idea?	Inicialmente, ideas sugeridas por FCNSE o entidades del sector. Progresivamente mayor capacidad de propuesta por parte del MNCARS. Algunas, propuestas o consensuadas con F. Orange como impulsor (Signoguía y Signos a escena).
3	¿Cuál es el proceso de diseño?	Selección de contenidos y elaboración colaborativa por parte de los agentes implicados en cada caso, acercándose a la idea de "diseño para todos".
4	¿A quién va dirigido?	Servicios: A toda la comunidad sorda (independientemente del sistema de comunicación, grado de sordera o apoyos para la audición empleados). Actividades: a la comunidad sorda y al público en general.
5	¿Con qué intención se realiza esta acción?	Incluir X Transferir conocimiento <input type="checkbox"/> Terapia <input type="checkbox"/> Realizar una actividad específicamente para ellos <input type="checkbox"/> Otros(especificar) <input type="checkbox"/>
6	¿Por qué?	Se busca el acceso al Museo y a los contenidos en igualdad de condiciones, así como la inclusividad de las acciones propuestas.
7	¿Cómo definiría su institución respecto al tratamiento de la discapacidad?	Compromiso creciente y mejora constante dentro de las posibilidades económicas.
8	¿Han hecho estudios o se han asesorado acerca del mundo sordo?	Sí
9	¿En qué ámbitos?	Asesoramiento con entidades del mundo sordo Investigación personal sobre el mundo sordo Preparación temario oposición sobre accesibilidad Formación en LSE

164

Actividades:

[http://www.museoreinasofia.es/pedagogias/educacion/actividades/buscar?bundle=actividad&item\\_per\\_page=15&f\[0\]=im\\_field\\_actividad\\_publicos%3A4282&f\[1\]=im\\_field\\_actividad\\_publicos%3A5694&pasados=1](http://www.museoreinasofia.es/pedagogias/educacion/actividades/buscar?bundle=actividad&item_per_page=15&f[0]=im_field_actividad_publicos%3A4282&f[1]=im_field_actividad_publicos%3A5694&pasados=1)

Servicios: <http://www.museoreinasofia.es/visita/accesibilidad>

Visitas comentadas inclusivas: <http://www.museoreinasofia.es/visita/mediacion-cultural>  
y <http://www.museoreinasofia.es/visita/visita-individual>

10	La acción diseñada, ¿Es utilizable por otros colectivos?	Sí, como se ha expuesto anteriormente.
11	¿Qué interesa transmitir de la institución?	Narraciones y contenidos del discurso expositivo y de las colecciones. Acceso a las actividades culturales
12	¿Qué les interesa que los receptores hagan con los contenidos transmitidos?	Conocer su existencia <input type="checkbox"/> Comprenderlos <input type="checkbox"/> Reflexionar al respecto XXXXX Establecer vínculos con lo ya conocido XXXXX Identificarse con ellos <input type="checkbox"/> Apropiarse de ello <input type="checkbox"/>
13	¿Qué significa <i>accesibilidad</i> para la institución?	Igualdad de oportunidades como objetivo Diseño para todos y normalización como guías para generar las acciones
Bloque IV		<b>Datos del diseño</b>
<b>Nº de pregunta</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta</b>
14	¿Participa el colectivo sordo en alguna fase del diseño?	Sí XXXXXX No <input type="checkbox"/>
15	¿Qué función tienen en el diseño?	Signoguía: revisión y adaptación de contenidos; signado y grabación de videos en LSE. Signos a escena: diseño por parte de la comunidad sorda, con el apoyo y supervisión del museo. Resto de servicios: negociación y asesoramiento con la comunidad sorda para la prestación de los mismos.
16	Objetivo principal de la acción	Accesibilidad museo y contenidos
17	Objetivos específicos	Inclusión / normalización Sensibilización / visibilización
18	¿A qué población se dirige? (Edad, nivel cultural, conocimientos previos presupuestos, etc.)	Toda (es cierto que mayoritariamente se trata de público adulto con un interés previo).
19	¿Se incorporan aspectos de la cultura sorda en el diseño?	Sí, en Signos a escena.
20	¿Qué tipo de aprendizajes se quiere fomentar?	Significativos XXXXXXXX Memorísticos <input type="checkbox"/> Receptivo <input type="checkbox"/> Por descubrimiento <input type="checkbox"/> Innovador <input type="checkbox"/> Visual <input type="checkbox"/> Quinestésico <input type="checkbox"/> Otros (especificar) <input type="checkbox"/>
21	¿Qué tipo de contenidos se manejan?	Procedimentales <input type="checkbox"/> Conceptuales XXXXXX Actitudinales <input type="checkbox"/>
22	¿Qué código se utiliza para transmitir los contenidos?	LSE XXXXXXXX Subtitulación XXXXXX (en signoguía) Escrito <input type="checkbox"/> Oral XXXXXXXX LLF <input type="checkbox"/> Otros (especificar) <input type="checkbox"/>

Bloque V		Datos del contenido
Nº de pregunta	Pregunta	Respuesta
23	¿Qué tipo de mensaje se quiere transmitir?	Informativo <input type="checkbox"/> Histórico <input type="checkbox"/> Cultural <input type="checkbox"/> Patrimonial <input type="checkbox"/> Político <input type="checkbox"/> Ideológico <input type="checkbox"/> Otros (especificar) XXXXXX Reflexión y debate en torno al conjunto de contenidos.
24	¿Qué dirección tiene el mensaje?	Unidireccional <input type="checkbox"/> Bidireccional/participativo XXXXX Abierto/constructivo <input type="checkbox"/>
25	¿Qué estrategias educativas se utilizan?	Lecturas e interpretaciones abiertas Fomento de participación y debate Dar a conocer al público las herramientas de carácter interpretativo que existen
26	¿Se tiene en cuenta algún elemento propio de la cultura sorda?	Si XXXXX No <input type="checkbox"/>
27	¿Qué elementos?	- En Signos a escena de forma evidente - En visitas en LSE, si los contenidos lo permiten, como en el caso de la exposición sobre James Castle.
28	¿Se trabaja la percepción visual?	Si XXXXX No <input type="checkbox"/>
29	¿Cómo?	No se adoptan elementos diferenciales al resto de visitas. Son visitas inclusivas.
30	¿Se trabaja la emoción?	Si XXXXXX No <input type="checkbox"/>
31	¿Cómo?	No se adoptan elementos diferenciales al resto de visitas. Son visitas inclusivas.
32	¿Se fomenta la reflexión?	Si XXXXX No <input type="checkbox"/>
33	¿Cómo?	Lecturas e interpretaciones abiertas Fomento de participación y debate
34	¿Se fomenta la elaboración de nuevos pensamientos?	Si XXXXXX No <input type="checkbox"/>
35	¿Cómo?	A través de una exposición no dogmática de los contenidos, sino abierta a que el espectador complete la interpretación de las obras.
Bloque VI		Datos del discurso
Nº de pregunta	Pregunta	Respuesta
36	¿Qué tipo de discurso se propone?	Histórico <input type="checkbox"/> Artístico <input type="checkbox"/> Antropológico <input type="checkbox"/> Cultural <input type="checkbox"/> Cotidiano <input type="checkbox"/> Otros (Especificar) XXX
37	¿Por qué?	Una mezcla de todos ellos en función de los núcleos temáticos seleccionados y de la participación e intereses de los asistentes.
38	¿Qué papel tiene el Arte en el discurso propuesto?	Ninguno <input type="checkbox"/> Contenido <input type="checkbox"/> Un medio XXXXXX Un fin <input type="checkbox"/>
39	¿Qué papel tiene la herramienta utilizada (tanto humana como tecnológica) en cuanto al discurso?	Transmite <input type="checkbox"/> Media XXXXXX Interpreta <input type="checkbox"/> Patrimonializa <input type="checkbox"/>
40	Este papel, ¿es premeditado o casual?	Premeditado XXXXXX Casual <input type="checkbox"/>

Bloque VII		Datos de invitación y respuesta del colectivo
Nº de pregunta	Pregunta	Respuesta
41	¿Cómo se oferta la actividad?	Web E-mail Folleto
42	¿Cuál es la respuesta recibida?	Variable. Se aprecia una mayor respuesta cuanto más vinculación y presencia tiene el colectivo sordo en la propuesta, diseño, ejecución o contenidos.
43	¿Reciben sugerencias por parte del colectivo sordo?	Sí XXXXXX No <input type="checkbox"/>
44	¿A través de qué medios?	E-mail Entidades representantes del colectivo.
45	¿Qué índice de participación tiene?	Alto <input type="checkbox"/> Medio XXXXXX (variable) Bajo <input type="checkbox"/>
46	¿Se ha ajustado a sus expectativas?	Sí XXXXXX (se espera aumentar la participación y se trabaja en ello). No <input type="checkbox"/>
47	¿Es rentable?	Sí XXXXX No <input type="checkbox"/>
48	¿A qué niveles?	Económico Humano XXXX esfuerzos aporte de conocimientos XXXX
49	¿A qué considera que se debe su éxito/fracaso?	Reflexión constante en cuanto al desarrollo de estrategias para la acogida de la comunidad sorda. Afán de mejora.  Aspectos a mejorar: - Comunicación directa con el público sordo - Fidelización - Mayor participación comunidad sorda en diseño y contenidos. - Dotación presupuestaria
50	¿Qué imagen piensa que se transmite del museo/institución?	Comprometida con la accesibilidad
51	¿Realizan encuestas para conocer el grado de satisfacción con las acciones planteadas?	Sí, en signoguías.
52	¿Considera que la idea de inicio se lleva a cabo correctamente en el lugar de ejecución?	Sí.
53	Durante el tiempo que llevan desarrollando esta tarea, ¿ha surgido algún problema que les esté costando resolver?	Aspectos a mejorar: - Comunicación directa con el público sordo - Fidelización - Mayor participación comunidad sorda en diseño y contenidos. - Dotación presupuestaria

Tabla 64. Datos recibidos desde el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Estas respuestas precisan de una traducción codificada para facilitar el análisis de los datos recibidos. Así pues procedemos a realizar tal codificación en el siguiente apartado.

### VI.6.3 Análisis de datos del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Fase del diseño	Bloque de preguntas	Número de pregunta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variable a la que se corresponde</li> <li>• (Categorías)</li> </ul>	Códigos localizados
Descripción	Bloque II	a)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Servicios</li> <li>- Acciones</li> <li>- Agentes implicados</li> </ul>
Descripción	Bloque II	b)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generalidad</li> </ul>
Descripción	Bloque II	c)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agentes implicados</li> <li>- Tecnologías</li> <li>- Posibilidades</li> </ul>
Descripción	Bloque II	d)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Derivación</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivación</li> <li>- Impulso</li> <li>- Necesidades</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temporalización</li> <li>- Movimientos relacionales</li> <li>- Motivación</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proceso de trabajo</li> <li>- Metodología</li> <li>- Intención</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características de la comunidad sorda</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intención</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptualización</li> <li>- Objetivos</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evolución</li> <li>- Problemas</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fuentes</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Derechos sociales</li> <li>- Contenido</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo personal</li> </ul>
Datos previos al diseño	Bloque III	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos</li> <li>- Modelo de trabajo</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	14	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	15	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Funciones</li> </ul>

			colectivo sordo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Niveles de participación de los usuarios</li> <li>- Rol de la institución</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	16	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> <li>• Arte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto de accesibilidad</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	17	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> <li>• Arte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptualización</li> <li>- Problematización</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	18	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Generalización/Concreción</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	19	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	20	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intención</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	21	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño</li> <li>• Arte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intención</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	22	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Códigos utilizados</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	23	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/Filosofía de la institución</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión personal</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	24	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/Filosofía de la institución</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intención</li> <li>- Rol de la institución</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	25	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategia</li> <li>- Motivación</li> <li>- Información</li> <li>- Rol de la institución</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	26	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	27	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acciones</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	28	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	29	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intención</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	31	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intención inclusiva</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño</li> </ul>	
Datos del contenido	Bloque V	32	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	- Visión afirmativa
Datos del contenido	Bloque V	33	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	- Estrategias
Datos del contenido	Bloque V	34	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	- Visión afirmativa
Datos del contenido	Bloque V	35	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	- Estrategia - Metodología
Datos del discurso	Bloque VI	36	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Diferenciación
Datos del discurso	Bloque VI	37	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Discurso propio
Datos del discurso	Bloque VI	38	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Arte</li> </ul>	- Modelo de trabajo
Datos del discurso	Bloque VI	39	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Modelo de trabajo
Datos del discurso	Bloque VI	40	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Modelo de trabajo
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	41	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	- Herramientas
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	42	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	- Respuesta - Reflexión
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	43	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	- Visión afirmativa
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	44	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Herramientas - Agentes implicados
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	45	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	- Visión personal
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	46	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	- Visión afirmativa - Planes de futuro
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	47	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Visión afirmativa
Datos de invitación y respuesta del	Bloque VII	48	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Dificultades - Recompensas

colectivo				
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	49	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	- Reflexión
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	50	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Auto concepto
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	51	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Visión afirmativa
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	52	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Visión afirmativa
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	53	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	- Evaluación.

Tabla 65. Tabla de codificación de los datos del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Con los datos elaborados en forma de códigos estamos en disposición de iniciar el análisis por niveles de cuando se aporta a través de la cumplimentación del cuestionario. Así pues, procedemos a desgranar el contenido para su posterior triangulación.

Niveles de lectura	Descriptivo	Analítico	Teorizante
Categorías			
<p><b>Posicionamiento/ filosofía de la institución</b></p>	<p>Existen cinco aspectos que mueven a la institución a iniciar las acciones: la responsabilidad social del museo, legislación, convenio, intención de mejora y la investigación educativa. Estos aspectos unidos entre sí, hacen que surja un movimiento hacia el trabajo conjunto motivado por sugerencia de FCNSE.</p> <p>Los diseños siguen un proceso con fases bien definidas y una metodología basada en la colaboración entre los agentes implicados, participando el colectivo sordo en alguna de las fases del diseño<sup>165</sup>. Tales diseños se dirigen, bien a la comunidad sorda, bien a ésta y al público en general, realizadas todas</p>	<p>Las motivaciones que mueven a la creación de acciones para sordos desde el MNCARS son de tres tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Motivaciones internas:</b> Surgidas desde el propio museo. Entre ellas encontramos la mejora en la atención a nuevos públicos y la investigación educativa.</li> <li>- <b>Motivaciones externas:</b> generadas desde realidades externas a la institución. La responsabilidad social del museo, entendida como imposición interpuesta por la configuración en museo desde ICOM, la legislación española que obliga a convertirse en espacios accesibles garantizando los derechos de todos los ciudadanos a la participación.</li> <li>- <b>Motivaciones intermedias:</b> Fruto de una coincidencia en tiempo y lugar de motivaciones</li> </ul>	<p>La confluencia en tiempo y espacio de intereses compartidos entre agentes externos al museo, y propios de la institución, dan pie a la generación de acciones cuyo fin último es el de coincidir en una solución para las inquietudes planteadas por todos ellos.</p> <p><b>Los movimientos relacionales son susceptibles de tornarse en direcciones opuestas a las de origen, puesto que la motivación inicial, surgida del colectivo sordo, puede transformar la visión de la institución que acoge y trabaja su inquietud e iniciativa.</b></p> <p>La cobertura de las necesidades iniciales amplía el espectro de actuación de la institución, generando nuevos motivos de trabajo, gracias, en cierto modo, al impulso individual de los trabajadores de la institución, quienes concentran esfuerzos en formación, investigación y, especialmente, reflexión.</p> <p>El trabajo iniciado en este camino vira hacia el impulso de acciones desde la institución y desde la colaboración entre entidades no-sordas cercanas al colectivo, dando lugar a la generación de redes de intereses confluyentes en tiempo y espacio, desarrollando inercias colaborativas que se</p>

<sup>165</sup> Pregunta 14.

	<p>ellas con una intención inclusiva, ya que buscan que el acceso al museo se realice en igualdad de condiciones para todos los públicos, y la inclusividad de las acciones propuestas<sup>166</sup>.</p> <p>Se afirma realizar estudios y/o haberse asesorado sobre el mundo sordo.</p> <p>La visión que se tiene de la institución, desde dentro, es positiva, tratando de transmitir elementos tanto del discurso narrativo, como de las colecciones, abriendo para ello el acceso a las actividades culturales. Se entienden como una institución comprometida con la accesibilidad, la cual conciben y describen a través de tres puntos: objetivos, elaboración de una guía para llevar a cabo tales objetivos y generación de acciones.</p> <p>Se pretende transmitir mensajes basados en la reflexión y el debate</p>	<p>compartidas por, en este caso, la necesidad de FCNSE y el museo para la realización de acciones conjuntas.</p> <p>Así pues se produce un encuentro en el que la iniciativa, partida de la FCNSE - es decir del <b>colectivo sordo-</b>, <b>inicia un cambio interno en el museo impulsando el ejercicio de trabajos con una gradación ascendente de implicación por parte de la institución.</b></p> <p>Se producen, en este sentido, diferentes tipos de acciones, atendiendo a quién impulsa las propuestas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivadas por los destinatarios: que parten, por tanto, de una necesidad real, siendo los destinatarios quienes acuden al espacio museístico solicitando atención.</li> <li>- Motivadas por la institución: Surgidas de una intuición o necesidad teórica no experimentada directamente. Supone una apertura de la institución hacia las posibles necesidades del colectivo objeto como forma de realizar su obligado servicio social.</li> </ul>	<p>traducen en metodologías participativas.</p> <p>Para ello es fundamental que la institución que acoge las primeras iniciativas, sea permeable a las necesidades sociales, consciente de su papel en la sociedad, y aplique su potencial en el desarrollo de acciones en pos del beneficio de quienes acuden a ellos solicitando colaboración.</p> <p>Ello muestra cómo <b>la suma de impulsos individuales</b> coincidentes en sensibilidades, tiempo y lugar, <b>hacen posible el desarrollo de acciones coherentes que sigan un proceso de trabajo basado en una metodología investigativa inserta en el ámbito de la educación.</b> Ésta se presenta como esfera en la que se encierran todos los esfuerzos, como foco que alumbrará las estrategias, toma de decisiones y objetivos, siendo, por tanto, fundamental para el correcto desarrollo y diseño de las acciones planteadas.</p> <p>La búsqueda del “acceso al museo y a los contenidos en igualdad de condiciones<sup>175</sup>” como objetivo, resulta coherente con el sistema de trabajo planteado, puesto que no solo se invierte en accesibilizar los espacios, en el sentido de dotarlos de herramientas que permitan la entrada a los mismos, para lo cual es necesaria la intervención y colaboración con entidades especializadas en ello, sino que es precisa una inmersión en el conocimiento de la realidad del público objeto. El conocimiento en profundidad del contexto sordo se realiza desde tres ámbitos:</p>
--	---	--	--

<sup>166</sup> Pregunta 6.

<sup>175</sup> Pregunta 6.

	<p>entorno a determinados contenidos, decidiendo utilizar un mensaje de carácter participativo. Para ello proponen discursos que van en función de los temas seleccionados, así como en relación a los intereses de los participantes. En este sentido, el arte se considera un medio, al igual que las herramientas utilizadas, hecho que no es casual sino premeditado.</p> <p>La actividad se oferta a través de tres canales: web, mail y folletos, recibiendo sugerencias a través de mail, y representantes de los colectivos.</p> <p>Las actividades se consideran rentables desde el punto de vista humano y atendiendo al aporte de conocimientos.</p> <p>La reflexión es uno de los aspectos destacables como clave del éxito, planteándose diferentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivadas por la Fundación Orange: Motivación igualmente externa, generada desde un entorno de trabajo tecnológico-social que precisa de espacios de aplicación para sus iniciativas. Ofrecen sus herramientas para implementar la oferta museística.</li> <li>- Consensuadas entre la institución y Fundación Orange: Motivación de carácter experiencial, puesto que la experiencia de trabajo con sordos de ambas instituciones se suma y enriquece para ofrecer nuevas alternativas a los destinatarios.</li> </ul> <p>La <b>colaboración/participación se presenta como una metodología fundamental</b> para el desarrollo de las acciones, las cuales se plantean desde un proceso de diseño basado en dos grandes fases:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Selección de contenidos</li> <li>2) Elaboración de la acción colaborativamente.</li> </ol> <p>Ello lleva a la institución a buscar como objetivo la generación de “diseños para todos”<sup>167</sup> desde el origen de las acciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- la investigación y estudio de su realidad</li> <li>- el contacto directo con ellos a través de la colaboración en el diseño de actividades concretas</li> <li>- a través del asesoramiento prestado por los interesados</li> </ul> <p>Ello habla de una institución cercana, cuyo interés por lograr sus objetivos lleva a plantearse los problemas desde diferentes ópticas, ampliando y enriqueciendo la problemática, e incluyendo entre las perspectivas la visión de los propios beneficiarios de las acciones.</p> <p>De este modo, el conocimiento se realiza desde una profundidad no alcanzable de otro modo, ya que <b>la aproximación teórica o la formación en base a fuentes bibliográficas no tiene el alcance logrado a través del trabajo directo con el colectivo sordo.</b></p> <p>Esta doble tarea no sólo enriquece las propuestas, sino que complementa la formación del personal del museo, dando pie a una red de enriquecimiento y beneficios mutuos con consecuencias en el ámbito del <b>crecimiento individual compartido.</b></p> <p>Al mismo tiempo, el incremento de conocimiento, entendido como consecuencia de la suma del contacto directo con sordos y la formación teórica del personal del museo, tiene como consecuencia una necesidad de ampliar datos a través de la continuidad en el estudio de la casuística sorda. De este modo, <b>el conocimiento llama al interés, éste a la investigación, seguida de la reflexión, que</b></p>
--	--	--	--

<sup>167</sup> Pregunta 3.

	<p>puntos a mejorar.</p> <p>La idea de inicio se ejecuta correctamente según la institución.</p>	<p>Dirigen las acciones en dos sentidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Servicios:</b> exclusivamente a sordos.</li> <li>- <b>Actividades:</b> a sordos y comunidad en general.</li> </ul> <p>Ello habla de una doble vertiente de acciones atendiendo a cuanto logran con cada una de ellas, apreciándose un trabajo inclusivo en contraposición (y paradójicamente) con la consecución de una segregación al generar acciones específicas para sordos.</p> <p>Se aprecia en la respuesta a la pregunta número cuatro un conocimiento del colectivo sordo, al aclarar puntos fundamentales que deben tenerse en cuenta durante la realización de las actividades, como son el sistema de comunicación, el grado de sordera y los apoyos auditivos.</p> <p>Los <b>objetivos</b> por los que se realizan estas acciones son dobles:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Relacionados con el beneficio de las personas:</b> se pretenden aspectos directamente relacionados con sus derechos como son la búsqueda de igualdad de condiciones.</li> <li>- <b>Relacionados con la mejora del museo:</b> ya que la accesibilización de espacios y contenidos amplía el espectro de público que puede acceder al</li> </ul>	<p><b>mueve a la incorporación de nuevos elementos o al cambio de diferentes aspectos en relación con el <i>modus operandi</i> empleado hasta el momento.</b></p> <p>Este proceso no hace sino enriquecer al museo en su conjunto, infiriendo como orden último en la propia sociedad, puesto que el museo podemos entenderlo como un reflejo de la misma y sus cambios político-culturales.</p>  <pre> graph TD     A[Conocimiento] --&gt; B[Interés]     B --&gt; C[Investigación]     C --&gt; D[Reflexión]     D --&gt; E["Acción •Cambios •Incorporación de nuevas estrategias/elementos"]     E --&gt; F[Cambios institucionales]     F --&gt; G[Inicio de cambio social]     </pre>
--	--	--	--

		<p>museo.</p> <p>La evolución en cuanto al compromiso de la institución es creciente<sup>168</sup>, con interés por una constante mejora, lo que habla de una línea continuista de trabajo en relación a la accesibilidad. Sin embargo se muestra un problema al que vadean como pueden: la economía.</p> <p>La línea de trabajo presenta una doble vertiente situada entre los contenidos del museo, y la lucha por los derechos sociales<sup>169</sup>, en cualquiera de los casos, la institución busca la realización, por parte de los destinatarios, de un trabajo personal interno, al interesarse porque los destinatarios reflexionen y establezcan vínculos con los ya conocido tal y como se afirma en la pregunta 12.</p> <p>Para ello se diseñan acciones cuyo mensaje vincula ambos aspectos, buscando la reflexión y el debate a través de una metodología participativa en la que la institución está presente pero a través de una mediación no cerrada<sup>170</sup>.</p> <p>Esta <b>participación</b> se lleva a cabo <b>tanto en fases de diseño, como a través de la intervención en las acciones de los sordos, o la</b></p>	<p>No podemos olvidar el papel que el museo tiene en la sociedad, como espacio de educación no formal, o de ocio y disfrute. Por tanto, como espacio de aprendizaje lúdico, siempre y cuando se logre un contacto directo con la sociedad, con toda ella, independientemente de las capacidades que los grupos sociales presenten, la conciencia que el museo tenga de sí mismo, es susceptible de ser absorbida por el público y extendida socialmente a través del contacto interpersonal.</p> <p>La sensibilidad y coherencia de la institución se convierte, de este modo, en un elemento que ha de ser cuidado, teniendo en cuenta su presupuesto de servicio social. <b>Es fundamental por ello, contar con personal cualificado para cada una de las funciones a desempeñar.</b></p>
--	--	--	---

<sup>168</sup> Pregunta 7.

<sup>169</sup> Pregunta 11.

<sup>170</sup> Pregunta 24.

		<p><b>participación de éstos en la valoración de las signoguías</b><sup>171</sup>.</p> <p>La <b>accesibilidad</b> se concibe desde una <b>perspectiva casi educativa</b>, entendiéndola a través de unos <b>objetivos</b> (igualdad de oportunidades), unas <b>estrategias</b> que guían la acción (diseño para todos y normalización) y un <b>diseño de acciones</b> coherentes con todo ello<sup>172</sup>.</p> <p>En relación a este diseño, la institución selecciona discursos que varían en función de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Núcleos temáticos seleccionados</li> <li>b) Asistentes: participación e intereses</li> </ul> <p>De este modo, se busca un equilibrio entre contenido y participación, subrayando la importancia de los elementos mediadores en la metodología participativa empleada.</p> <p>La rentabilidad de las acciones puede interpretarse en términos de recompensas y dificultades, ya que el hecho de marcar los niveles <i>humano</i> y <i>aporte de conocimiento</i><sup>173</sup> como hitos que reflejan la rentabilidad de sus actuaciones, refiere a la extracción de</p>	
--	--	--	--

<sup>171</sup> Pregunta 51.

<sup>172</sup> Pregunta 13.

<sup>173</sup> Pregunta 48.

		<p>beneficios en estos campos. Sin embargo, el no seleccionar los aspectos relativos a <i>economía</i> o <i>esfuerzos</i>, habla de la dificultad que el desarrollo de las acciones desentraña en estos puntos.</p> <p>La <b>reflexión</b> se constituye en un elemento de fundamental importancia para la institución, tanto que se considera causa de su éxito. Ésta se acompaña del adjetivo <i>constante</i><sup>174</sup>, lo que habla de interés persistente y un empeño en lograr ser acogidos por la comunidad sorda a través de la investigación para desarrollar estrategias que logren alcanzar este objetivo.</p> <p>Tal elemento, se visibiliza a través de la exposición de aspectos a mejorar, que se entienden como desglose de elementos de la reflexión sobre la práctica desarrollada.</p> <p>El <b>afán de mejora</b> se presenta como <b>motivo de su éxito</b>, aspecto que puede leerse entre líneas al analizar la respuesta 49 en su conjunto.</p> <p>Los presupuestos vuelven a hacerse presentes como problema externo causante de dificultades para el correcto desarrollo de este trabajo.</p>	
--	--	--	--

---

<sup>174</sup> Pregunta 49.

<p><b>Implicación del colectivo sordo</b></p>	<p>El colectivo sordo participa en el diseño de las acciones planteadas desde la institución a través de un papel de revisión, adaptación de contenidos, signado, grabación de videos, diseño de actividades supervisadas, asesoramiento, etc.<sup>176</sup>.</p> <p>Se busca una inclusión/normalización y una sensibilización/visibilización a través de las acciones diseñadas desde la institución para con los sordos<sup>177</sup>.</p> <p>Se tienen en cuenta elementos específicos de la cultura sorda adaptando los contenidos en los casos oportunos.</p> <p>Las acciones se ofertan utilizando medios escritos obteniendo una respuesta variable sobre la que el informante reflexiona.</p> <p>El colectivo sordo se implica a través del aporte</p>	<p>La participación del colectivo sordo aparece en varias líneas presentando grados de actividad e implicación variables:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>En las fases previas al diseño:</b> presentan una participación variable atendiendo al tipo de actividad que vaya a concretarse.</li> </ul> <p>En actividades cuya iniciativa parte de ellos, como ocurre en los orígenes del programa para sordos, la participación es alta.</p> <p>En actividades cuya iniciativa parte del museo el nivel de participación es medio o bajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>En el diseño:</b> La participación en este punto es efectiva pero variable dependiendo del tipo de acciones llevadas a cabo.</li> <li>- <b>En la intervención educativa:</b> En la cual participan activa y voluntariamente de modo variable.</li> <li>- <b>En la valoración posterior:</b> Donde se muestran activos a través de mails o de la</li> </ul>	<p>La institución estudiada comienza un trabajo que surge de la necesidad del colectivo sordo, quien se pone en contacto con ellos para iniciar una colaboración que llega hasta el día de hoy.</p> <p>Ello indica una implicación del colectivo desde el origen, presentando un interés mantenido en el tiempo y consolidado gracias a la permeabilidad y sensibilidad de la institución hacia su casuística y necesidades.</p> <p>La observación y reflexión del museo respecto a las acciones llevadas a cabo se convierten en elemento fundamental al permitir percatarse de la relación directa entre presencia del colectivo en las diferentes fases del diseño y la respuesta que se recibe por su parte<sup>178</sup>.</p> <p>Ello indica la existencia de <b>diferentes tipos de trabajo con sordos, en los cuales la implicación es variable.</b></p> <p>Igualmente es destacable el hecho de otorgar un papel activo a los destinatarios, convirtiéndose en un modelo de trabajo cuyos resultados parecen acercar a la institución a los objetivos planteados en un principio.</p> <p>Su papel vira hacia lo que Roggoff (2006) denomina <b>participación guiada</b>, refiriéndose a “los procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos, que se comunican en tanto participantes en una actividad culturalmente significativa” (Roggoff, 2006, 114). De este modo, tanto la cultura</p>
---	---	---	--

<sup>176</sup> Pregunta 14.

<sup>177</sup> Pregunta 17.

<sup>178</sup> Pregunta 42.

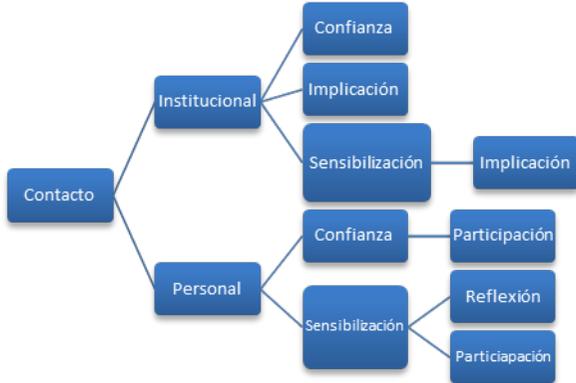
	<p>de sugerencias, derivando en un ajuste a las expectativas de la institución positivo.</p>	<p>presencia de representantes de asociaciones de sordos en las instalaciones, opinando sobre lo acontecido.</p> <p>Resulta significativa la respuesta a la pregunta 17, donde se presentan pares de términos que muestran vinculaciones conceptuales interesantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- inclusión/normalización: la inclusión como forma o fase de la normalización.</li> <li>- Sensibilización/visibilización: la sensibilización a través de la visibilización de la problemática.</li> </ul> <p>Lo más interesante es la concepción de estos pares como objetivos específicos a alcanzar. Igualmente, el hecho de concebirlos como objetivos específicos, a pesar de la amplitud que los conceptos engloban, habla de un interés insistente en pasar e insistir en cada uno de los conceptos descritos en los cuatro términos apuntados.</p>	<p>compartida como la individual, adquieren un papel participativo en la construcción de las acciones; enriqueciendo éstas de un modo mayor proporcionalmente a la participación de dichas culturas en las diferentes fases del diseño.</p>
<p><b>Conocimiento de la complejidad del colectivo sordo</b></p>	<p>La institución afirma haber realizado estudios sobre el mundo sordo en relación a las asociaciones, accesibilidad y LSE, elementos presentes en los objetivos planteados en el diseño de las acciones planteadas.</p> <p>La incorporación de</p>	<p>El ámbito de estudios de la institución respecto al colectivo sordo abarca diferentes aspectos relacionados con su cultura. Para ello se acude a diferentes fuentes, entre las que encontramos las <b>fuentes directas</b> –asociaciones-, las <b>fuentes indirectas</b> –bibliografía-, y las <b>mixtas</b> –estudios sobre LSE-. Ello habla de dos tipos de contacto con el colectivo sordo.</p>	<p>El conocimiento de la cultura sorda se realiza en torno a dos esferas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Esfera institucional:</b> El museo como entidad que engloba diferentes fuerzas, se relaciona con entes de iguales características, posibilitando relaciones a gran escala con derivaciones escalonadas hacia estratos inferiores que van de lo macro a lo personal.</li> </ul> <p>Fomenta un tipo de relación y</p>

	<p>elementos propios de tal cultura se da en varias de las acciones propuestas: “signos a escena”<sup>179</sup>, o en signoguías<sup>180</sup>. Para ello se trabaja tanto la percepción visual, como la emoción, la reflexión o la elaboración de nuevos pensamientos a través, los dos primeros, de la utilización de las mismas estrategias que se utilizan con el público general. Las dos últimas se trabajan en formatos abiertos en los que el espectador ha de completar los discursos.</p> <p>El conjunto de actividades planteadas se desarrollan a través de la utilización de códigos variados, entre los que se encuentran LSE, Subtitulación, y oralidad.</p> <p>En cuanto a las estrategias educativas puestas en marcha, se dan tres líneas de índole participativa, en las que museo y destinatarios detentan un papel activo.</p> <p>Ante las razones que motivan el éxito o el</p>	<p>Por un lado encontramos un <b>contacto institucional</b>, capaz de relacionarse como ente con entidades que engloben sujetos individuales.</p> <p>Por otro lado, la <b>individualidad del personal</b>, cuya sensibilidad y motivación hace generar acciones desde el conocimiento de la idiosincrasia sorda, desarrollando acciones que, si son respaldadas por la institución, se realizan desde un marco teórico-práctico capaz de concretar acciones cimentadas en las necesidades detectadas y, por tanto, con altas probabilidades de incidir en las carencias, utilizando para ello los puntos fuertes del colectivo sordo.</p> <p>Los objetivos planteados, tanto principales como específicos, resultan de carácter general, aunque coexisten en ellos la concreción y la abstracción, puesto que se busca la accesibilidad por encima de todo, pero no se especifican objetivos que permitan llegar al general. De hecho, como objetivos específicos se presentan binomios generales que, efectivamente, aluden al colectivo sordo ya que se encaminan hacia su inclusión, normalización, sensibilización y visibilización, aspectos de necesario trabajo con ellos.</p> <p>En cuanto a la incorporación de la</p>	<p>conocimiento basado en las normas y protocolos preestablecidos, de modo que son las cabezas de instituciones las que propician el contacto de un modo formal. Los acuerdos alcanzados entre los representantes institucionales son trasladados al resto del personal que conforma la institución.</p> <div data-bbox="1384 502 1966 869" data-label="Diagram"> </div> <p>Se trata, por tanto, de un conocimiento sustentado por acuerdos preestablecidos con carácter formal y distante.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Esfera interpersonal:</b> Conformada por el contacto directo entre los agentes que actúan en los diseños generados desde la institución.</li> </ul> <p>Se caracteriza por ser de corte</p>
--	---	---	--

<sup>179</sup> Pregunta 19.

<sup>180</sup> Pregunta 27.

	<p>fracaso de sus intervenciones destaca la reflexión que lleva a mostrar elementos mejorables que hablan de aspectos vinculados a la complejidad relacional del mundo sordo.</p>	<p>cultura sorda, se presenta en varias de las acciones planteadas, aunque la institución subraya la acción “signos a escena”, espacio teatral en LSE gestionado por los propios sordos.</p> <p>Sin embargo, atendiendo a la <b>confluencia de intereses de institución y destinatarios</b>, los contenidos de las acciones se adaptan acogiendo elementos culturales sordos, utilizando en la aplicación de los diseños estrategias que permitan el diálogo, que motiven a la participación y al tiempo que informen de las posibilidades que existen en el museo en cuanto a utilización de herramientas de carácter interpretativo.</p> <p>Para ello se realiza un trabajo en dos direcciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Normalización:</b> utilizando la emoción y la percepción visual de igual modo que se hace con oyentes.</li> <li>- <b>Integración:</b> Insistiendo en el uso de estrategias educativas dirigidas a los sordos, como lecturas e interpretaciones abiertas, fomento de la participación e intento de que los espectadores sordos sean capaces de completar la</li> </ul>	<p>personal, lo que conlleva una cercanía y confianza no propiciada desde la esfera institucional. Esta cercanía permite apreciar detalles no observados desde el contacto distante que la institución puede tener.</p> <p><b>Del conocimiento que logra la suma de ambas esferas</b>, las cuales son complementarias y necesarias, <b>se logra una visión global de la problemática sorda</b>. Las relaciones logradas a partir de estos contactos permiten diseñar modelos de actuación en los cuales los sordos tienen más o menos cabida, dependiendo del nivel de confianza y sensibilidad que la toma de contacto entre ambos mundos -museo y cultura sorda- haya propiciado.</p> <p><b>La implicación se puede considerar como otra consecuencia</b> del contacto que ambas esferas generan, puesto que al lograr una confianza por parte de los sordos hacia la institución, el nivel de participación con las acciones presentadas para ellos parece aumentar. Igualmente, el establecimiento de lazos inter institucionales deriva en un trabajo hacia la información y sensibilización del personal que configura cada una de ellas. Por otro lado, el conocimiento directo del personal que configura la institución sobre los sujetos sordos, deriva en una implicación de carácter individual que mueve a la reflexión hacia las posibilidades de trabajo que pueden desarrollar, así como hacia un interés de participación activa en el potencial cambio social al que mueve este proceso.</p>
--	---	---	--

		<p>interpretación del discurso propuesto por el museo<sup>181</sup>.</p> <p>El desarrollo de estas estrategias es fruto de una continua reflexión al respecto, llevando a plantearse nuevos objetivos como por ejemplo el de lograr el desarrollo de estrategias que permitan lograr una mayor acogida por parte de la comunidad sorda<sup>182</sup>.</p> <p>La <b>reflexión</b> se convierte en un impulsor de nuevas investigaciones y una preocupación por mejorar diferentes aspectos entre los que se encuentran problemas como la participación sorda, la comunicación con ellos, su fidelización o aspectos relacionados con esferas externas a este círculo creado entre sordos e institución, como es el problema presupuestario.</p>	 <p>La confianza y reflexión se muestran como aspectos fundamentales para alcanzar los objetivos de normalización, visibilización integración y sensibilización. <b>Es el trabajo interpersonal el que potencia el establecimiento de lazos que derivan en la fidelización, pero para ello, es fundamental el conocimiento de la casuística del público objeto</b>, por lo que su estudio ha de abordarse desde el mayor número posible de puntos de vista, entre los que se incluye la participación activa de los destinatarios como informantes de primer orden.</p>
<p><b>Diseño</b></p>	<p>El diseño presenta objetivos tanto principal como específicos y destinatarios definidos</p>	<p>La realización del diseño de actividades presentado por el museo muestra objetivos orientados, todos ellos, hacia el logro de la accesibilidad, entendiendo ésta desde el punto de vista físico y</p>	<p>El hecho de que la accesibilidad se plantee como objetivo dentro del departamento de educación de la institución, habla de una sensibilidad que entiende el ámbito educativo como elemento fundamental</p>

<sup>181</sup> Preguntas 28 a 35.

<sup>182</sup> Pregunta 49.

	<p>claramente.</p> <p>Buscan fomentar un aprendizaje significativo a través de la utilización de contenidos conceptuales transmitidos a través de diferentes códigos.</p> <p>Tales contenidos se fundamentan en mensajes reflexivos vinculados al debate buscando, de este modo, la participación a través de un mensaje bidireccional.</p> <p>Para ello se ponen en práctica estrategias educativas como las lecturas e interpretaciones abiertas, el fomento de la participación y el debate, y las herramientas interpretativas que se manejan en el museo<sup>183</sup>.</p> <p>En el diseño se tienen presentes aspectos como el trabajo de la percepción visual, la emoción, la reflexión y la elaboración de nuevos pensamientos.</p>	<p>cognitivo, ya que se habla de accesibilidad refiriéndose tanto a “museo” como a “contenidos”<sup>184</sup>.</p> <p>Como elementos desgranados de este objetivo principal se plantean los objetivos específicos, a través de la utilización de pares de conceptos relacionados, igualmente, con la accesibilidad: inclusión/normalización, sensibilización/visibilización.</p> <p>Ello muestra una insistencia en la búsqueda de la accesibilidad, para lo cual se desarrollan diseños educativos encaminados a tal fin.</p> <p>La respuesta a la pregunta 18, relativa a los destinatarios, muestra sinceridad por parte del informante al admitir que aunque se dirigen a todos los públicos la respuesta que reciben es de público adulto caracterizado por presentar un interés previo, lo que habla de dos características de la institución: sinceridad y realismo.</p> <p>Atendiendo al propio diseño apreciamos una intención clara al revelar que se <b>pretende fomentar el aprendizaje exclusivamente significativo</b>, lo que desencadena una toma de decisiones que ha de estar relacionada tanto con ello, como con los</p>	<p>para alcanzarla.</p> <p>Para ello, se recurre a la realización de diseños con una cadencia hacia el tratamiento de cuanto se relaciona con la accesibilidad, de modo que ésta aparece tanto en los objetivos generales como en los específicos.</p> <p>Ésta marca unas claras directrices en le trabajo presentado por la institución, puesto que el diseño presentado se supedita a la consecución de acciones que permitan accesibilizar, tanto el museo como las actividades propuestas.</p> <p>Son diseños, por tanto, realizados pensando en los destinatarios, y procurando adecuar los contenidos a sus necesidades, de hecho, el trabajo realizado se orienta en dos direcciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Trabajo inclusivo:</b> Entendido como modelo en el que los sordos tienen las mismas oportunidades de participación que los oyentes. En este sistema se procura dotar las actividades de los recursos necesarios para que el mensaje llegue a los destinatarios. Para ello se utilizan códigos comprensibles por los sordos, como son la LSE, subtítulos o lenguaje oral, llegando tanto a oralistas como a signantes. Son trabajos dirigidos exclusivamente a sordos, por lo que tienen una doble vertiente, por un lado integran al dar la oportunidad de integrarse en la vida del museo, pero por otro lado segregan, al no ser accesibles para la población general, puesto que las</li> </ol>
--	--	--	--

<sup>183</sup> Pregunta 25.

<sup>184</sup> Pregunta 16.

		<p>objetivos planteados.</p> <p>Los contenidos se centran exclusivamente en conceptos transmitidos en diferentes códigos accesibles para los sordos, en busca de una comprensión de los mismos.</p> <p>Estos contenidos se basan en mensajes al margen de la información, historia, cultura, patrimonio, política o ideologías.</p> <p>El informante muestra una visión propia sobre los mensajes a transmitir huyendo de las respuestas presentadas por la investigadora y redirigiendo la pregunta hacia aspectos relacionados con las estrategias empleadas para transmitir los mensajes: <b>la reflexión y el debate en torno al conjunto de contenidos</b><sup>185</sup>. En este sentido, se utiliza un mensaje bidireccional de carácter participativo, lo que resulta coherente con las estrategias presentadas en la cuestión anterior, así como con los aprendizajes fomentados. Sitúa a la institución en un nivel de participación activa, pero no impositora, puesto que educador y educando, en este caso, se situarían en estratos similares.</p> <p><b>Diálogo, motivación e información se constituyen en los pilares de las estrategias educativas</b> puestas en práctica por la institución en el</p>	<p>estrategias se adaptan a las necesidades específicas sordas.</p> <p><b>2. Trabajo normalizador:</b> Modelo de trabajo que obvia el hecho de ser sordos para el desarrollo de las actividades. El grupo se compone tanto de sordos como de oyentes, de manera que se trabaja con normalidad con el grupo en su conjunto, adaptando los contenidos a las necesidades de los sujetos individualmente.</p> <p>Para ambos sistemas se establece una arquitectura de trabajo fundamentada en la <b>comprensión como paso previo para la interiorización</b>. Para alcanzar dicha comprensión es preciso lograr que el mensaje sea recibido correctamente por los destinatarios, por lo que se utilizan tantos códigos sean necesarios para asegurarse la recepción de contenidos. Éstos no se trasladan a través de imposiciones sino que se precisa de una actitud receptiva y activa por parte de los destinatarios, ya que son ellos quienes deben completar el mensaje y transformarlo para lograr la interiorización.</p> <p>Esta forma de trabajo casa con los objetivos planteados, ya que se trabajan a través de estrategias que promueven el aprendizaje significativo, suscitando para ello un papel activo de los destinatarios quienes han de realizar un trabajo mental para lograr aprehender cuanto se les ofrece. En esta línea, el fomento de la reflexión y la elaboración de nuevos pensamientos resulta clave, siendo el ejemplo prestado por la propia institución (de carácter marcadamente reflexivo) un elemento a destacar como motivador del comportamiento</p>
--	--	---	---

<sup>185</sup> Pregunta 23.

		desarrollo de sus actividades, incluyendo entre los puntos a tratar aspectos relacionados con percepción, reflexión, emoción y fomento de nuevos pensamientos, elementos presentes en la lectura transversal del cuestionario respondido por el informante.	reflexivo por parte de los destinatarios.  En este sentido, el mostrarse como institución realista y sincera, nos muestra una capacidad de adaptación y mejora visibilizada en su sinceridad a la hora de reconocer cómo el alcance que tienen sus propuestas está reducido a aquellos sujetos que ya poseen un interés previo por el arte y/o el museo. No obstante, se observa un interés por revertir este hecho.
<b>Arte</b>	El arte no aparece como objetivo en el diseño mostrado, entendiéndose como un medio a través del cual trabajar.	El hecho artístico se concibe como elemento secundario, su utilidad se entiende en el campo de la <b>mediación</b> , siendo una herramienta que permite la apertura hacia muy diversos ámbitos de trabajo.	A pesar de tratarse de un museo de arte, el papel que éste tiene no es protagonista, sino que se utiliza como un elemento mediador de las acciones planificadas, lo que muestra las <b>posibilidades que el trabajo desde y con el arte pueden abrirse para el desarrollo de prácticas de toda índole en espacios no formales.</b>

Tabla 66. Relación de las categorías analizadas con los niveles de lectura del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

## VI.7 Museo Thyssen Bornemisza.

El Museo Thyssen Bornemisza constituye uno de los espacios museísticos más importantes de nuestro país, albergando una de las colecciones pictóricas más señaladas y completas del mundo. Junto al Museo Nacional del Prado y el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía cierra el denominado *triángulo del Arte* de Madrid.

### VI.7.1 Metadatos del Museo Thyssen Bornemisza.

Una de las razones por las que seleccionamos esta institución para su análisis es su departamento de educación, pionero en muchos aspectos, el cual se constituye como un referente nacional tras años de trabajo, diseñando herramientas de gran utilidad para curiosos y expertos en educación artística a través de su portal web *Educatyssen*. El diseño de recursos didácticos generados desde el museo alcanza cotas de gran participación social, destinando esfuerzos al trabajo con escuelas, universidad, niños, familias, jóvenes, adultos, educación social, etc. Incluyendo entre su trabajo acciones de mediación social o divulgación.

Entre sus recursos cuentan con el *laboratorio de la diversidad*, del cual especifican:

Una de las mayores preocupaciones ha sido el desarrollo y la investigación de diversas estrategias y materiales de apoyo para que todo tipo de público acceda, de la forma más completa posible, al conocimiento guardado en las obras de arte, como son diversos materiales tiflológicos y de sensorialización de algunas obras, el desarrollo de signoguías y líneas didácticas adaptadas.

Queremos generar un perfil de Museo adaptado a las características y necesidades de sus visitantes, intentando que la experiencia en él sirva de apoyo y estímulo a sus capacidades y a un mayor conocimiento personal.

Queremos integrar la experiencia en un aprendizaje continuo que no sólo adapte la información, temas y lenguaje a cada nivel, sino que lo equipare al resto de públicos que acceden al museo.

Los programas para públicos con necesidades especiales y el canal de accesibilidad nacen con la vocación de ser puerta y puente para la integración de los diversos públicos del Museo, dándoles visibilidad y existencia dentro del mismo. (Recuperado de [http://www.educathyssen.org/laboratorio\\_de\\_diversidad](http://www.educathyssen.org/laboratorio_de_diversidad))

Las intenciones marcadas como hoja de ruta del departamento de educación, ofrecen un interesante modo de comprender y trabajar la diversidad, motivo por el cual el museo Thyssen Bornemisza se constituye en objeto de nuestro análisis y estudio.

<b>Institución</b>	Museo Thyssen Bornemisza
<b>Datos de contacto</b>	Pº del Prado 8, Madrid 28014
<b>Titularidad</b>	Privada
<b>Colecciones</b>	“El Museo Thyssen-Bornemisza ofrece al público un recorrido por el arte, desde el siglo XIII hasta las postrimerías del siglo XX. En las cerca de mil obras expuestas el visitante podrá contemplar los principales periodos y escuelas pictóricas del arte occidental como el Renacimiento, el Manierismo, el Barroco, el Rococó, el Romanticismo y el arte de los siglos XIX y XX hasta llegar al Pop Art. Se incluyen también algunos movimientos carentes de representación en las colecciones estatales, como el Impresionismo, el Fauvismo, el Expresionismo alemán y las Vanguardias experimentales de comienzos del siglo XX. Asimismo cabe destacar la importante colección de pintura norteamericana del siglo XIX, única en el ámbito museístico europeo <sup>186</sup> ”
<b>Criterio de elección</b>	Criterios de reputación
<b>Modo de contactar con ellos</b>	A Través de Mail y teléfono
<b>Tipo de cuestionario</b>	Autogesitonado
<b>Fecha de cumplimentación</b>	3 Septiembre de 2013
<b>Puesto del informante</b>	Educadora especialista en actividades para sordos del departamento de Educación
<b>Singularidades de la institución</b>	Se trata de uno de los cinco museos más visitados de España, realizando actividades educativas con gran presencia en los medios de comunicación y repercusión social. Su departamento de Educación tiene un prestigio reconocido, así como sus actividades relacionadas con los públicos con capacidades diferentes.

Tabla 67. Metadatos del Museo Thyssen Bornemisza.

Tras situarnos en la casuística y características que hacen del trabajo realizado en el museo objeto de análisis para nuestra investigación, procedemos a

<sup>186</sup> Recuperado de <http://www.museothyssen.org/thyssen/coleccion>

realizar el trabajo del mismo modo que venimos exponiendo con el resto de casos analizados.

### VI.7.2 Datos recibidos del Museo Thyssen Bornemisza.

Educación Artística para la percepción, comprensión y reflexión en el colectivo sordo en el ámbito museal. Un diseño basado en la Educación Patrimonial.			
Ficha de análisis de mecanismos utilizados en museos con colectivos sordos			
Bloque I Datos de la Encuesta (a rellenar por el investigador)	Fecha: 3 de Septiembre de 2013	Tipo de cuestionario: Pretest                      Test X	Nº de encuesta 6
	Modo de Recogida de datos: Entrevista <input type="checkbox"/> Telefónica <input type="checkbox"/> Mail <input checked="" type="checkbox"/>		
Bloque II Datos de la entidad (a rellenar por el investigador)	Hora de inicio/fin de la entrevista:		
	Entidad:	Museo Thyssen Bornemisza	Localidad: Madrid
	Dirección:	Pº del Prado 8, Madrid.	Informante/puesto en la entidad: María Quintas Educadora
	Acción llevada a cabo con el colectivo sordo:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades para grupos con personas sordas. Estas actividades se realizan con público de cualquier edad. Las actividades suelen consistir en una visita a las salas del Museo en dónde se ven algunos cuadros de forma interactiva. En ocasiones el grupo puede realizar un taller plástico, si así lo han solicitado. Esta actividad también puede requerir una reunión preparatoria previa con el responsable del grupo.</li> <li>- Acciones llevadas a cabo en días puntuales (Día Internacional de los Museos, día de la mujer...) esos días solemos realizar una actividad en la que algunos representantes de los diferentes públicos como, en este caso, el colectivo de personas sordas, elige un cuadro y lo explica a los visitantes del Museo.</li> <li>- Signoguía: en ella algunas personas sordas han colaborado grabando algunos de los vídeos. Actualmente tenemos videos explicativos el L.S.E subtítulados, de 20 cuadros de la colección, y otros videos que son un glosario de términos artísticos.</li> </ul>	
	Lugar en que se lleva a cabo:	Fundación Colección Thyssen - Bornemisza	
	Herramientas utilizadas para ello: Tecnológicas/humanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intérpretes de lengua de signos y educador conocedor de la lengua de signos y de estrategias de comunicación con personas sordas.</li> <li>- Personas sordas que colaboran en los diferentes proyectos.</li> <li>- Elementos tecnológicos y recursos humanos necesarios para realizar la signoguía</li> </ul>	

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- página web en la que se ha subido videos explicativos de cuadros de la colección en lengua de signos</li> <li>- En ocasiones hemos usado sistema F.M pero en estas ocasiones ha sido el usuario el que ha traído lo necesario.</li> </ul>
	Breve descripción:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si el grupo está formado por personas sordas signantes, la actividad la realiza un educador del Museo directamente en L.S.E sin necesidad de intérprete.</li> <li>- Si el grupo es mixto (Personas sordas y oyentes, o personas sordas que no se manejan en lengua de signos, y otras que sí). Se pregunta al grupo cómo desean la visita, si el L.S.E, en español signado, o en castellano con intérprete de L.S.</li> <li>- El educador debe ser flexible a lo que las personas sordas necesitan: colocar a las personas sordas en el lugar apropiado para el contacto visual, o para que las personas con resto auditivo puedan oír lo mejor posible; colocarse el micrófono si fuera necesario; estar pendiente de no dar la espalda para facilitar la lectura labial si fuera necesario...</li> <li>- En fechas señaladas en la que son las personas sordas las que explican un cuadro al público solemos contar con la ayuda de varios intérpretes: cada persona sorda que explica cuadro va acompañado de un intérprete y por otro lado hay otros intérpretes (2, 3, 4... depende, no hay un número fijo) que están para acompañar a los grupos de personas sordas que vienen a escuchar las diferentes explicaciones de los cuadros, ya que el museo pretende que puedan tener acceso a todas las explicaciones, no sólo a las que se hacen en L.S.E.</li> </ul>

Bloque III		Datos previos al diseño
Nº de pregunta	Pregunta	Respuesta transcrita de la grabación
1	¿Cuál es la motivación que les lleva a efectuar esta acción?	La intención del Museo ha sido siempre trabajar y llegar a todo tipo de públicos.
2	¿De quién parte la idea?	Parte del Área de Educación
3	¿Cuál es el proceso de diseño?	El trabajo directo con el colectivo, hablando y trabajando previamente la actividad para conocer sus necesidades
4	¿A quién va dirigido?	A personas con diversidad funcional auditiva, (signantes y oralistas; en casos puntuales hemos llegado a utilizar tableros de comunicación). También trabajamos con grupos mixtos de sordos y oyentes
5	¿Con qué intención se realiza esta acción?	Incluir X Transferir conocimiento X Terapia <input type="checkbox"/> (supongo que lo terapéutico es una consecuencia, pero no es nuestra primera intención) Realizar una actividad específicamente para ellos

		Otros(especificar) : enriquecer nuestro trabajo y el conocimiento, multiplicar los puntos de vista, democratizar y abrir el Museo.
6	¿Por qué?	Porque un Museo para todos es un derecho. Los museos existen gracias a público que acude a ellos. Trabajar con ellos (y con todos los demás públicos) da sentido a nuestro trabajo, y aunque parezca exagerado, da sentido a la existencia misma del Museo. Porque lo que ellos nos aporten nos hará crecer en esta y otras áreas
7	¿Cómo definiría su institución respecto al tratamiento de la discapacidad?	A mi juicio el área de Educación del Museo, no trata a nadie como persona con discapacidad, sino como persona con una capacidad diferente y con unas necesidades específicas. E intentamos que esas necesidades específicas sean cubiertas todo lo que sea posible
8	¿Han hecho estudios o se han asesorado acerca del mundo sordo?	Si. Además de Licenciada en Historia del Arte, soy intérprete de lengua de signos y guía intérprete de personas sordo-ciegas. Para trabajar con este público utilizo lo que aprendí en el Ciclo Formativo de Grado Superior y también conservo el material que allí conseguí y cree. Mantengo contacto habitual con personas sordas y profesionales del ámbito: intérpretes, profesores del ciclo formativo
9	¿En qué ámbitos?	Intentamos estar informados en todos los ámbitos. Ámbito escolar, de asociaciones (también federaciones y confederación), tecnológico, museístico. (supongo que siempre falta algo)
10	La acción diseñada, ¿Es utilizable por otros colectivos?	Claro que sí. Incluso las propias personas sordas han diseñado y ejecutado recursos que otros colectivos han aprovechado.
11	¿Qué interesa transmitir de la institución?	Que somos un museo abierto y vivo, sensible a las necesidades de todos los públicos y que trabaja en red. Creemos en la inclusión y que el Museo puede ser un dinamizador de ello, ya que puede y debe ser un agente social. También pensamos que el conocimiento es "bi" y multidireccional: Nosotros compartimos nuestro conocimiento, ellos nos dan el suyo y entre los diferentes colectivos también se transfieren conocimiento. Nos acercamos a los colectivos desde la humildad y siendo conscientes de que nadie mejor que ellos sabe lo que quiere y necesita.
12	¿Qué les interesa que los receptores hagan con los contenidos transmitidos?	Conocer su existencia <b>X</b> Comprenderlos <b>X</b> Reflexionar al respecto <b>X</b> Establecer vínculos con lo ya conocido <b>X</b> Identificarse con ellos <b>X</b> Apropiarse de ello <input type="checkbox"/>
13	¿Qué significa <i>accesibilidad</i> para la institución?	La accesibilidad es siempre uno de nuestros objetivos, ya que realmente es para todos y todos nos podemos beneficiar de algún recurso que en principio fue diseñado para una colectivo con diversidad (por ejemplo el subtítulo de videos y el material para para invidentes que a los videntes les entusiasma) Pero también somos conscientes que la

		accesibilidad total en difícil, exige trabajo, previsión, recursos económicos y humanos, tiempo y que todavía nos queda mucho por hacer
Bloque IV		<b>Datos del diseño</b>
<b>Nº de pregunta</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta transcrita de la grabación</b>
14	¿Participa el colectivo sordo en alguna fase del diseño?	Si X No <input type="checkbox"/>
15	¿Qué función tienen en el diseño?	El grado de implicación lo marca el usuario. Intentamos ser muy flexibles y abiertos
16	Objetivo principal de la acción	Abrir el Museo, disfrutar del Museo, compartir conocimiento, crear conocimiento, utilizar la obra de arte como elemento potenciador del pensamiento crítico y el Museo como agente social
17	Objetivos específicos	En cada visita y actividad planteamos un tema y un objetivo
18	¿A qué población se dirige? (Edad, nivel cultural, conocimientos previos presupuestos, etc.)	Todo tipo de edades (3 años en adelante), todo tipo de niveles culturales (necesitamos saber con antelación todos estos datos para que la actividad sea satisfactoria.
19	¿Se incorporan aspectos de la cultura sorda en el diseño?	Si ellos lo piden y lo desean, si.
20	¿Qué tipo de aprendizajes se quiere fomentar?	Significativos X Memorísticos <input type="checkbox"/> Receptivo X Por descubrimiento X Innovador X Visual X Quinestésico X Otros (especificar): - Auditivo: ya que para nosotros es importante fomentar la escucha. Un persona sorda quizá no pueda oír, pero sí escuchar. - Colaborativo: porque muchas veces trabajamos en grupo y creemos que el conocimiento se crea entre todos, y a través del intercambio de ideas.
21	¿Qué tipo de contenidos se manejan?	Procedimentales X Conceptuales X Actitudinales X
22	¿Qué código se utiliza para transmitir los contenidos?	LSE X Subtitulación X Escrito X Oral X LLF X (pero nunca hemos utilizado la palabra complementada, tampoco nunca nos han pedido su utilización) Otros (especificar): tableros de comunicación con iconos, dibujos y colores
Bloque V		<b>Datos del contenido</b>
<b>Nº de pregunta</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta transcrita de la grabación</b>
23	¿Qué tipo de mensaje se quiere transmitir?	Informativo X Histórico X Cultural X (Por el tipo de institución que somos, trabajamos

		<p>con los mensajes anteriores, pero, en muchos casos, son los principales)</p> <p>Patrimonial <input type="checkbox"/></p> <p>Político <input type="checkbox"/></p> <p>Ideológico <input type="checkbox"/></p> <p>Otros (especificar): el Museo como espacio abierto y social, generador de conocimientos históricos y culturales pero también transversales. Museo como lugar de disfrute.</p>
24	¿Qué dirección tiene el mensaje?	<p>Unidireccional <input type="checkbox"/></p> <p>Bidireccional/participativo X</p> <p>Abierto/constructivo X</p>
25	¿Qué estrategias educativas se utilizan?	<p>La pregunta (normalmente preguntas abiertas), el debate, no dar por errónea ninguna opinión, mantener una actitud de escucha activa, adaptar el lenguaje y el conocimiento a la edad y nivel cultural del usuario, estar abierto a críticas y sugerencias. Crear espacios de investigación donde ellos propongan, generen y creen</p> <p>Realización de talleres plásticos</p> <p>Creación de materiales</p> <p>Utilización de herramientas tecnológicas: signoguía, subtítulo en videos</p>
26	¿Se tiene en cuenta algún elemento propio de la cultura sorda?	<p>Si X</p> <p>No <input type="checkbox"/></p>
27	¿Qué elementos?	<p>La lengua de signos, la expresión facial y corporal, el contacto visual, les preguntamos cuál es su signo, y cuando hacen alguna presentación en público les pedimos que se presenten con su signo, hemos creado un recorrido temático por el Museo que se centra en el gesto</p>
28	¿Se trabaja la percepción visual?	<p>Si X</p> <p>No <input type="checkbox"/></p>
29	¿Cómo?	<p>La percepción visual está implícita, ya que trabajamos con obras de arte, generalmente cuadros y la referencia a elementos visuales y su descripción es constante</p>
30	¿Se trabaja la emoción?	<p>Si X</p> <p>No <input type="checkbox"/></p>
31	¿Cómo?	<p>Algunos artistas trabajan directamente con la emoción, en otras ocasiones son ellos los que plantean temas relacionados con la emoción. La trabajamos a través de la palabra (el signo en este caso) y de la plástica</p>
32	¿Se fomenta la reflexión?	<p>Si x</p> <p>No <input type="checkbox"/></p>
33	¿Cómo?	<p>Estableciendo interrogantes, no dando nada como una verdad absoluta y cerrada</p>
34	¿Se fomenta la elaboración de nuevos pensamientos?	<p>Si x</p> <p>No <input type="checkbox"/></p>
35	¿Cómo?	<p>A través del diálogo y de la suma de reflexiones</p>
Bloque VI		<b>Datos del discurso</b>
<b>Nº de pregunta</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta transcrita de la grabación</b>
36	¿Qué tipo de discurso se propone?	<p>Histórico x</p> <p>Artístico x</p> <p>Antropológico x</p> <p>Cultural x</p> <p>Cotidiano x</p> <p>Otros (Especificar): no censuramos ningún discurso, siempre que sean expresados con respeto. Pero además de los discursos históricos y artísticos siempre proponemos temas</p>

		transversales
37	¿Por qué?	Porque creemos que el Museo es un reflejo de la sociedad y por tanto podemos encontrar todos tipo de temas, y las obras de arte tienen el poder de abrir y estimular el pensamiento crítico y la curiosidad.
38	¿Qué papel tiene el Arte en el discurso propuesto?	Ninguno <input type="checkbox"/> Contenido <input type="checkbox"/> Un medio X Un fin X Depende del tipo de actividad, pero en general es más un medio que un fin
39	¿Qué papel tiene la herramienta utilizada (tanto humana como tecnológica) en cuanto al discurso?	Transmite X Media X Interpreta <input type="checkbox"/> Patrimonializa <input type="checkbox"/> Depende del caso, pero en general es más importante que medie a que transmita
40	Este papel, ¿es premeditado o casual?	Premeditado X Casual <input type="checkbox"/>
<b>Bloque VII Datos de invitación y respuesta del colectivo</b>		
<b>Nº de pregunta</b>	<b>Pregunta</b>	<b>Respuesta transcrita de la grabación</b>
41	¿Cómo se oferta la actividad?	Web, correo postal, email, boca a boca, videos
42	¿Cuál es la respuesta recibida?	Intermitente, excepto por personas concretas con las que tenemos mucha relación, y colaboran con frecuencia. Luego hay otra menos personalizada por parte de la gente que usa la signoguía
43	¿Reciben sugerencias por parte del colectivo sordo?	Si X No <input type="checkbox"/>
44	¿A través de qué medios?	Comentarios personales cuando vienen al Museo, por mail (asociaciones), correo postal (empresas, asociaciones)
45	¿Qué índice de participación tiene?	Alto X Medio <input type="checkbox"/> Bajo X El día de los Museos y en días puntuales tenemos una alta participación pero en actividades como visitas guiadas o talleres la participación es mucho más reducida
46	¿Se ha ajustado a sus expectativas?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> En cuanto el número de grupo no, pero en cuanto al entusiasmo y entrega de los que vienen sí
47	¿Es rentable?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> No buscamos rentabilidad, pero se podría decir que no se pierde dinero, ya que los recursos existentes y creados se utilizan también con otros colectivos o se han creado a través de patrocinios.
48	¿A qué niveles?	Económico x humano x esfuerzos x aporte de conocimientos x
49	¿A qué considera que se debe su éxito/fracaso?	Fracaso: Las actividades gratuitas tienen mucho más éxito que las que no lo son Muchas veces les cuesta tener acceso a la información escrita en la web y vienen

		desinformados Falta de costumbre en realizar actividades culturales no organizadas por sus asociaciones Éxito: Flexibilidad en cuanto a horarios, formas de comunicación, contenidos de las actividades. Participación activa en el diseño y ejecución de las actividades
50	¿Qué imagen piensa que se transmite del museo/institución?	La imagen varía mucho si la persona es la primera vez que viene o ya nos conoce. Normalmente si la persona no nos conoce piensa que es una institución seria, profesional y algo conservadora Y quien ya nos conoce, piensa que somos abiertos, que nuestro programa es muy variado, que damos mucha importancia al área social y a la accesibilidad, que nuestra forma de trabajar es en red e intentamos ser flexibles.
51	¿Realizan encuestas para conocer el grado de satisfacción con las acciones planteadas?	Si, aunque no a todos los grupos, ni en todas las actividades, ya que estaríamos desbordados de encuestas. En concreto con el colectivo de personas sordas yo prefiero una devolución oral por la dificultad de alguno de ellos para expresarse de forma escrita.
52	¿Considera que la idea de inicio se lleva a cabo correctamente en el lugar de ejecución?	Si. Aunque no descartamos en un futuro salir de los muros del Museo y hacer alguna sesión, en colegios, asociaciones... incluso al aire libre Y si surge la colaboración con otros Museos, centros...estamos abiertos
53	Durante el tiempo que llevan desarrollando esta tarea, ¿ha surgido algún problema que les esté costando resolver?	La difusión: la información no llega a todos los que quisiéramos El precio: ofrecemos un precio adaptado pero en muchas ocasiones nos piden más actividades gratuitas

Tabla 68. Datos recibidos del Museo Thyssen Bornemisza.

Los datos recogidos a través de la encuesta auto gestionada respondidos por nuestro informante nos permiten iniciar una codificación de las respuestas, de modo que el análisis posterior nos resulte más efectivo para los objetivos planteados en nuestra investigación.

### VI.7.3 Análisis de datos del Museo Thyssen Bornemisza.

Desarrollamos a continuación la tabla correspondiente a los códigos que refieren a cada una de las respuestas recibidas.

Fase del diseño	Bloque de preguntas	Número de pregunta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variable a la que se corresponde</li> <li>• (Categorías)</li> </ul>	Códigos localizados
Descripción	Bloque II	a)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Oferta/demanda</li> <li>- Destinatarios</li> <li>- Temporalización</li> <li>- Participación</li> </ul>
Descripción	Bloque II	b)		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escenario</li> </ul>

Descripción	Bloque II	<b>c)</b>		- Recursos
Descripción	Bloque II	<b>d)</b>		- Metodología - Destinatarios - Sistema de actuación - Temporalización
Datos previos al diseño	Bloque III	1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Filosofía institucional - Equipo de trabajo
Datos previos al diseño	Bloque III	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Impulso
Datos previos al diseño	Bloque III	3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Metodología - Estrategias - Temporalización - Filosofía institucional
Datos previos al diseño	Bloque III	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Sensibilización - Características comunidad sorda - Herramientas utilizadas
Datos previos al diseño	Bloque III	5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Reflexión - Motivación - Consecuencias
Datos previos al diseño	Bloque III	6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Derechos sociales - Concepto de museo
Datos previos al diseño	Bloque III	7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Educación - Capacidad es diferentes - Rol de la institución - Auto concepto
Datos previos al diseño	Bloque III	8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	- Visión personal - Modelo de trabajo
Datos previos al diseño	Bloque III	9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	- Ámbito de actuación - Intención
Datos previos al diseño	Bloque III	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Estrategia
Datos previos al diseño	Bloque III	11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Concepto de museo - Rol de la institución - Consecuencias - Autoconcepto
Datos previos al diseño	Bloque III	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Objetivos
Datos previos al diseño	Bloque III	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Consecuencias - Necesidades
Datos del diseño	Bloque IV	14	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	- Visión afirmativa
Datos del diseño	Bloque IV	15	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	- Rol de la institución - Rol de los usuarios

Datos del diseño	Bloque IV	16	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> <li>• Arte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos</li> <li>- Intención</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	17	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> <li>• Arte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de trabajo</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	18	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de trabajo</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	19	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de trabajo</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	20	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educación</li> <li>- Características comunidad sorda</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	21	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diseño</li> <li>• Arte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intención educativa</li> </ul>
Datos del diseño	Bloque IV	22	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intención</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	23	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto de museo</li> <li>- Visión personal</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	24	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intención</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	25	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Herramientas</li> <li>- Modelo de trabajo</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	26	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	27	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lengua de Signos</li> <li>- Características comunidad sorda</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	28	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	29	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Herramienta</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>
Datos del contenido	Bloque V	31	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias</li> </ul>
Datos del	Bloque V	32	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visión afirmativa</li> </ul>

contenido			<ul style="list-style-type: none"> <li>la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	
Datos del contenido	Bloque V	33	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	- Estrategias
Datos del contenido	Bloque V	34	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	- Visión afirmativa
Datos del contenido	Bloque V	35	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> <li>• Diseño</li> </ul>	- Estrategias utilizadas
Datos del discurso	Bloque VI	36	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Modelo de trabajo
Datos del discurso	Bloque VI	37	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Concepto de museo
Datos del discurso	Bloque VI	38	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Arte</li> </ul>	- Estrategias
Datos del discurso	Bloque VI	39	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Modelo de trabajo
Datos del discurso	Bloque VI	40	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Reflexión
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	41	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	- Intención
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	42	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	- Estrategias
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	43	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	- Visión afirmativa
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	44	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Características comunidad sorda
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	45	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	- Respuesta
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	46	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación del colectivo sordo</li> </ul>	- Cantidad/calidad
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	47	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivación</li> <li>- Rentabilidad</li> <li>- Problemas</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	48	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	- Consecuencias
Datos de	Bloque VII	49	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posicionamiento/</li> </ul>	- Economía

invitación y respuesta del colectivo			<ul style="list-style-type: none"> <li>Filosofía de la institución</li> <li>Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Información</li> <li>Consecuencias</li> <li>Estrategias</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	50	<ul style="list-style-type: none"> <li>Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Variabilidad en función del nivel de participación previa</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	51	<ul style="list-style-type: none"> <li>Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>visión afirmativa</li> <li>características comunidad sorda</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	52	<ul style="list-style-type: none"> <li>Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Visión afirmativa</li> <li>Intención</li> </ul>
Datos de invitación y respuesta del colectivo	Bloque VII	53	<ul style="list-style-type: none"> <li>Posicionamiento/ Filosofía de la institución</li> <li>Conocimiento de la complejidad del mundo sordo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Problemas</li> </ul>

Tabla 69. Tabla de codificación de los datos del Museo Thyssen Bornemisza.

El desglose de los datos recibidos a través de los códigos, permite tener una primera aproximación al análisis de los mismos, facilitándonos la tarea de sintetizar los aspectos descritos y desarrollados a través de las 53 respuestas recogidas en el cuestionario.

Procedemos a realizar el análisis en los niveles descriptivo, analítico y teorizante tal y como venimos desarrollando en las páginas anteriores.

Niveles de lectura	Descriptivo	Analítico	Teorizante
Categorías			
<p><b>Posicionamiento/ filosofía de la institución</b></p>	<p>La institución parte de una intención de trabajo con y para todo tipo de públicos, siendo el área de educación el motor de este trabajo. Para ello se planifica un sistema en el que el contacto directo con los destinatarios se presenta como característico, participando directamente en los diseños. Se dirigen a personas con diversidad funcional auditiva, así como a grupos mixtos, buscando con ello lograr transferir conocimientos e incluir.</p> <p>Ello se justifica a partir de la propia definición de museo, el cual, no concibe el concepto <i>discapacidad</i> sino que defiende la idea de <i>capacidades diferentes y necesidades específicas</i>.</p> <p>Para el trabajo en este sentido se realizan</p>	<p>La entrevista se realiza en primera persona, lo que recoge una opinión personal imbuida del discurso institucional y defendido coherentemente. Se muestra un museo activo ante las diferentes capacidades, que trabaja desde la educación para lograr que las necesidades derivadas de la diferencia se cubran gracias al trabajo impulsado desde el departamento educativo.</p> <p><b>El área de educación se presenta como el motor de las acciones que se plantean desde el museo</b>, siendo una pieza fundamental para lograr de los objetivos institucionales planteados, destacando el hecho de que “la intención del museo ha sido siempre trabajar y llegar a todo tipo de públicos<sup>189</sup>”.</p> <p>En este sentido, se desarrollan actividades orientadas al trabajo con diferentes públicos, entre los que se encuentra el sordo, nuestro público objeto, para quienes se realizan diseños tanto exclusivamente para sordos, como para grupos mixtos de sordos y oyentes, es decir, realizan <b>acciones</b></p>	<p>Estamos ante una institución cuya concepción refleja una mentalidad vocacionalmente social, entendiéndose el museo como “reflejo de la propia sociedad”. Podríamos situar su concepto dentro de la <b>museología social o sociomuseología</b>, atendiendo a las respuestas que dan a las siguientes cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es el museo? Un agente social</li> <li>- ¿Para qué sirve el museo? Para generar acciones que contribuyan a dinamizar la sociedad</li> <li>- ¿Qué hace el museo para ello? Genera acciones para todos los públicos</li> <li>- ¿Cómo lo hace? A través de una metodología participativa, abierta, basada en un trabajo directo con los destinatarios que desencadena una construcción compartida fundamentada en el diálogo.</li> <li>- ¿Por qué lo hace? Porque este tipo de trabajo se considera enriquecedor tanto para el propio museo, como para los destinatarios/participantes al multiplicar los puntos de vista.</li> </ul>

<sup>189</sup> Pregunta 1.

	<p>estudios específicos a través del personal del museo, caracterizados por una formación especializada en la materia.</p> <p>Los diseños son transferibles y utilizables por otros colectivos, mostrando una filosofía de museo como dinamizador y agente social cuyo trabajo logra un conocimiento “bi y multidireccional”<sup>187</sup>.</p> <p>En cuanto a la accesibilidad ésta es concebida como objetivo a alcanzar, siendo conscientes de las dificultades y los beneficios que conlleva su consecución.</p> <p>Los contenidos que se transmiten se relacionan directamente con el tipo de institución que los emite, lanzándose en múltiples direcciones proponiendo para ello discursos múltiples que sean reflejo de la multiplicidad social. Las herramientas puestas</p>	<p><b>segregadoras e integradoras.</b></p> <p>Es destacable la utilización de la <b>terminología</b> empleada al referirse a los colectivos con <i>diversidad funcional</i>, ya que la utilización de este concepto denota una filosofía y forma de comprender las diferentes capacidades que va más allá de las dificultades, para centrarse en las potencialidades de cada uno de los sujetos que configuran el colectivo. Se trata de una terminología empleada por Palacios y Romañach (2006) aludiendo a los derechos de los sujetos, entendidos desde una perspectiva igualitaria. Este posicionamiento, contrario al concepto de discapacidad, casa con el sistema de trabajo empleado desde la institución, fundamentado en una metodología caracterizada por el trabajo directo con el colectivo. El <b>diálogo</b> con los destinatarios se constituye en sustrato, siendo necesario para comprender las necesidades reales de los mismos. Ello habla de una institución receptiva que se sitúa en un plano de escucha con vocación de servicio público.</p> <p>El <b>sistema de trabajo</b> empleado parte de esta escucha para construir sobre cuanto acuerden con los destinatarios, así pues, la existe una fase inicial de contacto directo e intercambio de opiniones entre institución y</p>	<p>Este posicionamiento se refleja a través de la verbalización realizada en el cuestionario, donde se muestran <b>acciones plurales, de corte abierto, y receptivo a la sociedad</b>, la cual contribuye a través de su presencia y participación en la construcción de la idea de museo defendida.</p> <p>Los objetivos institucionales, centrados en la democratización y apertura de la institución, se ejecutan a través de un personal caracterizado por una <b>formación profesional y específica</b> para las tareas y públicos con quienes interactúan. Así, el trabajo realizado con personas sordas, lo lleva a cabo personal altamente cualificado capaz de comprender, no sólo cuanto pretenden expresar las personas sordas, sino cuanto rodea su casuística. No se trata de trabajar desde el asesoramiento, sino de una profesionalización específica en la materia a través de un estudio desde diferentes ópticas teórico-prácticas. Con ello la institución se garantiza una correcta cobertura de las necesidades de los públicos, una comprensión de su casuística y dificultades, una correcta comunicación <i>intersujetal</i> que permita dar fluidez al discurso, lo que da pie a que el trabajo se desarrolle de la manera más correcta, cercana, profesional y sería posible. Esta formación permite el establecimiento de un diálogo que precede a la <b>construcción compartida de acciones</b>, ya que se basa en el conocimiento, tanto teórico como práctico,</p>
--	---	---	---

<sup>187</sup> Pregunta 11.

	<p>en marcha para ello tienen un papel intencionadamente mediador.</p> <p>Los canales a través de los cuales las actividades se ofertan al público son múltiples y de gran variedad de formato, recibiendo un <i>feedback</i> por parte de los sordos a través de comentarios mail o correos postales<sup>188</sup>.</p> <p>La rentabilidad no es un objetivo a alcanzar por parte de la institución a través de estas acciones, sin embargo sí aportan enriquecimiento tanto económico como a nivel humano, de esfuerzos y aporte de conocimiento.</p> <p>La economía se presenta como un problema a la hora de realizar las actividades, mientras que su forma de trabajar podría considerarse un punto fundamental para el éxito de cuanto plantean.</p> <p>La imagen reflejada de la institución depende del</p>	<p>destinatarios. Es por ello que se realizan estudios previamente al inicio de todo trabajo, apreciándose una formación específica del personal del museo, especialización y profesionalización son dos elementos clave que definen al personal que trabaja directamente con los destinatarios. Ello conlleva unas consecuencias, como es el hecho de que <b>se generan inercias de conocimiento, en las cuales éste se moviliza intersujétivamente</b></p> <p>La motivación que lleva al museo a realizar esto se basa en la inclusión y transferencia de conocimientos, lo que transmite una idea de institución abierta con interés por aportar conocimientos a los sujetos sordos.</p> <p>Interesa transmitir aspectos relacionados con el concepto de museo que construye la institución, encontrando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Concepto de museo:</b> el museo entendido como agente social.</li> <li>- <b>Papel del museo:</b> dinamizador de la inclusión social.</li> <li>- <b>Posición del museo en la sociedad:</b> ha de ser humilde y consciente de que quienes mejor sabe de las necesidades que se tienen, son los propios destinatarios con necesidades.</li> </ul>	<p>de la realidad sorda, lo que lleva a comprender las necesidades y potencialidades de los sujetos, permitiendo situarse en un plano que promueve la confianza mutua, necesaria para la escucha.</p> <p><b>La escucha</b>, necesaria para comprender las necesidades del público ha de ser practicada por parte de la institución, pero al mismo tiempo el público debe estar dispuesto a practicarla en relación a cuanto tiene por ofrecer el museo para que <b>el diálogo</b> pueda llevarse a cabo. Este, multidireccional, enriquece cuanto se propone, puesto que es el elemento que permite “multiplicar los puntos de vista” generando <b>inercias de conocimiento intersujétual permitiendo un trabajo desde la comprensión derivada de ese conocimiento y desde la confianza que asimismo se genera.</b></p> <p>La escucha se hace presente en los diseños, de tal manera que los habituales <i>escuchantes</i>, dígame el público, cambian de rol siendo ahora los <i>escuchados</i>, ya que en ellos recae el peso del diseño de alguna de las actividades. Ello permite dar voz a su forma de entender el museo y aportar puntos de vista que enriquecen la oferta institucional. Esta es una forma de abrir y democratizar el museo realmente, ya que la apertura a nuevas propuestas y nuevos papeles por parte de los destinatarios genera un cambio que parte de dentro hacia fuera, expansivo y que va más allá de la mera</p>
--	--	---	---

<sup>188</sup> Pregunta 44.

	<p>nivel de participación de los sujetos en las acciones planteadas. Existe una evaluación externa e interna, presentándose esta última en forma de reflexión.</p>	<p>Es especialmente destacable el aporte que en la pregunta 5 hacen sobre las intenciones que les mueven a la realización de las acciones, ya que apuntan que este tipo de trabajo, no sólo enriquece a los destinatarios, sino que permite “multiplicar los puntos de vista, democratizar y abrir el museo”, hecho que muestra un museo consciente de la riqueza que el trabajo multidireccional aporta, no sólo para el público, sino para la sociedad en su conjunto. La suma de visiones, de esfuerzos, no hace sino ampliar los horizontes y contribuir al crecimiento institucional y personal. Ello se justifica a través de la legislación y concepto de museo<sup>190</sup>, mostrando una idea clara de la necesidad del público para la existencia museística, por lo que es necesaria la dedicación de esfuerzos al trabajo con todo tipo de públicos. Es por ello que las acciones que se diseñan son utilizables no sólo por un público concreto, sino por todos, hecho que se remarca a través de la expresión “claro que sí<sup>191</sup>” la cual enfatiza y muestra como hábito en el museo la realización de actividades para todo tipo de público. En este sentido, los sujetos sordos no sólo son receptores de propuestas susceptibles de ser utilizadas por otro tipo de colectivos, sino que ellos mismos crean recursos utilizables por diferentes</p>	<p>participación más o menos activa del público. <b>El museo desdibuja sus fronteras</b>, borra las limitaciones y entremezcla las líneas imaginarias que separan los supuestos roles de los agentes que participan de su trabajo. Su esfera se expande, acoge nuevos modos y modelos de trabajo, en los que el <i>quién</i> y el <i>qué decir</i> no están encerrados en un contorno rígido, sino que éste se vuelve reversible, permeable y moldeable.</p> <p>Es necesario, por tanto, un trabajo gestionado desde la educación, entendida como elemento fundamental que actúe como catalizador de los elementos compartidos para que sociedad y museo logren establecer el diálogo reclamado social y museológicamente.</p> <p>Para ello las estrategias puestas en marcha se resumen a través de una acción: <b>fomento de la creatividad</b>.</p> <p>A través de su impulso se incitan repercusiones en varios sentidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En relación al museo: la creatividad entendida como capacidad que permite encontrar soluciones a diferentes problemas a través del trabajo desde el pensamiento divergente, da pie a soluciones cuyo origen se encuentra en otra capacidad relacionada directamente con la creatividad: la empatía. La</li> </ul>
--	--	---	--

<sup>190</sup> Pregunta 6.

<sup>191</sup> Pregunta 10.

		<p>públicos, lo que mueve a un cambio de rol de destinatarios pasivos a activos.</p> <p>Centrándonos en el contenido trabajado en las acciones, se observa una doble vertiente: por un lado la existencia de <b>mensajes derivados de su condición de museo</b>, a través del desarrollo contenidos informativos, históricos y culturales; por otro un tipo de <b>mensaje transversal</b>, centrado en su concepto y conformación en un tipo de museo preocupado por abrirse a la sociedad y generar disfrute. Es por ello que se ponen en marcha estrategias caracterizadas por el fomento de la <b>creatividad</b>, la cual se hace presente tanto en los impulsores de las acciones, es decir los educadores, como en los destinatarios. Los primeros han de ser capaces de “mantener una actitud de escucha activa, adaptar el lenguaje y el conocimiento a la edad y nivel cultural del usuario.<sup>192</sup>”, ello supone una flexibilidad mental necesaria para aglutinar y catalizar cuanto ocurre en los espacios de intercambio para retomar y dirigir esfuerzos hacia los objetivos planteados con cada una de las acciones.</p> <p>En cuanto a los <b>destinatarios</b>, se les incita a proponer, generar y crear, por lo que se mueve, del mismo modo, al trabajo creativo que derive en acciones</p>	<p>posibilidad de situarse desde la óptica de otros sujetos permite el desarrollo de habilidades que abren la mente, aportan nuevas soluciones y desencadenan acciones fundamentadas en la vocación de servicio social real. La escucha y atención a los problemas que la sociedad presenta, genera soluciones diferentes a través de la presentación de diferentes sistemas de trabajo adaptados a cada una de las necesidades que los públicos presentes. Entre ellas encontramos trabajos cooperativos, trabajos de mediación, de acompañamiento guiado, o de cambio de roles.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En relación a los sordos: La creatividad se convierte en un reto para ellos capaz de cubrir algunas de sus necesidades, ya que fomenta el desarrollo de actitudes aperturistas y comprensivas, situándoles en esferas que van más allá de su círculo de comodidad, permitiéndoles el desarrollo de pensamiento crítico, reflexivo, empático, etc. Por tanto aporta beneficios directamente relacionados con aquellas carencias de herramientas arrastradas de una educación en ocasiones olvidada de estos aspectos.</li> </ul>
--	--	---	--

<sup>192</sup> Pregunta 25.

		<p>relacionadas con el estímulo de pensamiento. Todo ello acompañado de apoyos de tipo técnico, tecnológico y material.</p> <p>Para ello se proponen <b>discursos</b> amplios caracterizados por una actitud receptiva por parte del museo que lleva a la apertura discursiva, dejando cabida a las propuestas de los sujetos participantes, cuya actitud se torna activa.</p> <p>La concepción del museo como “reflejo de la sociedad”<sup>193</sup> justifica esta apertura discursiva, procurando el tratamiento de todo tipo de temáticas a través del conocimiento de las funciones del arte.</p> <p>Éste, se entiende como un instrumento mental, ya que “podemos abrir y estimular el pensamiento crítico y la curiosidad<sup>194</sup>” a través de él, es decir, potencia nuestras capacidades y las amplía. Así pues, es a través del arte, utilizado como medio, que se desarrollan las actividades planteadas por el museo, siendo, en ocasiones, un fin en sí mismo.</p> <p>La mediación que los recursos utilizados aportan es más importante que la transmisión, lo que insiste en la posición abierta de la institución, no dirigista o unidireccional, sino atenta a las necesidades sociales y mediadora entre</p>	<p>Este tipo de trabajo fomenta por tanto el desarrollo de capacidades humanas, insiste en aquellas más necesarias para suplir las lagunas potencialmente presentes, y genera beneficios para todos los agentes implicados en el trabajo compartido.</p> <p>Se trata de un <b>museo que se entiende como recurso para el trabajo y potenciación de las carencias educativas, sociales y culturales</b> que presenten los diferentes públicos potenciales y reales que pueden atender.</p> <p>El museo se concibe como un crisol en el que, cuantos más elementos entren, más rica será la mezcla que se concentre en su interior, y por tanto, más matices tendrá el vidrio que se moldee.</p> <p>Es a partir de esta idea y la claridad de saber qué es y para qué existe un museo, desde donde comienza a tener sentido el desarrollo de actividades relacionadas siempre con esta idea de ser <i>con</i>, <i>a través de</i> y <i>para</i> las personas, para ello son necesarias en todo momento la reflexión y la investigación.</p>
--	--	--	---

<sup>193</sup> Pregunta 37.

<sup>194</sup> Pregunta 37.

	<p>contenidos, recursos y destinatarios.</p> <p>El hecho de no actuar movidos por la rentabilidad, sino por otra serie de factores ya descritos a lo largo de las preguntas relativas a la filosofía de la institución, nos muestra un museo que puede permitirse no buscar una rentabilidad económica. La posibilidad de contar con patrocinadores privados permite una libertad quizá mayor de lo que otras instituciones públicas pueden presentar. No obstante sí se admite generar rentas a nivel económico, humano, de esfuerzos y conocimientos a través de la elaboración y puesta en marcha de las actividades desarrolladas por el museo para los colectivos sordos.</p> <p><b>El sistema de trabajo de la institución parece estar detrás del éxito de las acciones planteadas</b>, sin embargo, de los tres aspectos destacados como impedimentos para lograr el pleno éxito, destacan tres elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Economía: las actividades gratuitas tienen mejor acogida</li> <li>- Dificultades derivadas de la educación de los sordos: la información escrita en ocasiones puede resultar de difícil acceso para los sordos dando lugar a desinformación o mala información por su parte.</li> <li>- En este sentido se incluye también la fuerza que las</li> </ul>	
--	---	--

		<p>asociaciones tienen en el mundo sordo, siendo ellas quienes, en ocasiones, copan la organización de las actividades para sus socios. Éstos por su parte, se acogen a su protección encontrando dificultades en ocasiones para realizar actividades fuera de su <i>protección</i>.</p> <p>Economía y difusión centran los aspectos a mejorar según la institución.</p> <p>La reflexión se encuentra presente en todo momento, así como la evaluación, aunque esta no es continua, ni cerrada, sino basada en la retroalimentación con las personas sordas.</p>	
<p><b>Implicación del colectivo sordo</b></p>	<p>El colectivo sordo participa en las acciones planteadas por la institución, siendo el propio usuario quien decide qué nivel de implicación quiere tener.</p> <p>Desde la institución se introducen aspectos propios de la cultura sorda en la práctica directa con ellos.</p> <p>Existe una diferencia de implicación entre grupos de sordos atendiendo a los mecanismos utilizados</p>	<p>La participación del colectivo sordo, aunque variable, se da en las diferentes fases de diseño de las actividades, estando presentes en tantos puntos como los propios usuarios deseen, ya que <b>el grado de implicación difiere atendiendo al sujeto que participa.</b></p> <p>La introducción de aspectos de la cultura sorda se realiza desde el conocimiento, incorporando aspectos tan básicos para los signantes como la presentación a partir del signo personal de cada uno de los participantes, ello habla de una comprensión y un respeto hacia sus elementos culturales, que supone la <b>no imposición de elementos oyentes al</b></p>	<p>Participación e implicación se configuran como elementos diferentes y diferenciados.</p> <p><b>Participación</b> supone la oportunidad de entrar dentro de las acciones propuestas de un modo más o menos activo.</p> <p><b>Implicación</b> supone una participación voluntariamente activa en niveles más o menos altos.</p> <p>Ambas acciones han de ser promovidas por la institución, y trabajadas para que la participación tenga una implicación lo más alta posible para los destinatarios. Para ello es necesario un conocimiento de su casuística lo más profundamente posible, ya que el conocimiento permite desarrollar</p>

	<p>para relacionarse con los contenidos del museo<sup>195</sup>.</p> <p>La participación es variable, recibiendo sugerencias por parte de los usuarios, así como actitud positiva en su participación de las actividades, aunque el número de grupos no es el esperado por la institución.</p>	<p><b>grupo signante.</b></p> <p>Existen varias formas de participar de los contenidos del museo, bien a través de contacto personal, bien interponiendo la tecnología a través de signoguías. Este último recurso no genera inercias hacia el conocimiento intercultural ni hacia una implicación personal.</p>	<p>estrategias que faciliten el contacto interpersonal de forma eficaz, cercana y creíble, ganándose la confianza que da pie al trabajo consciente e implicado por parte de los sujetos sordos.</p> <p><b>El rol es activo</b> en todo momento, ya que el museo permite al usuario determinar qué desea hacer y de qué modo. Así, el usuario puede decir si participar de un grupo que permita el fomento del diálogo que mueva al conocimiento intercultural y al intercambio experiencial, o bien optar por la utilización de signoguías, las cuales no permiten la interacción, sino que fomentan una dirección única de los contenidos, minimizando la implicación por parte de los destinatarios.</p> <p>Nos encontramos ante una institución abierta al permitir decidir al usuario el destino que tomar dentro de la variedad de caminos por tomar, de modo que más allá de la participación en actividades organizadas desde el museo, <b>el usuario es capaz de decidir qué hacer con los contenidos</b>, cómo tratarlos y trabajarlos, atendiendo a sus necesidades, apetencias y gustos personales. El museo se ofrece como un menú por decidir, gestando usuarios maduros, críticos y capaces de generar discursos propios para sí y para otros posibles usuarios.</p>
--	--	--	--

<sup>195</sup> Pregunta 42.

<p><b>Conocimiento de la complejidad del colectivo sordo</b></p>	<p>Existe conocimiento sobre el colectivo sordo derivado de la formación a través de la especialización del personal del museo. Dicho personal trata de estar formado en aquellos ámbitos en que están presentes los sujetos sordos, dígase ámbito escolar, asociativo, ocio, etc.<sup>196</sup></p> <p>Aunque los objetivos de las acciones no se destinan exclusivamente a aspectos concretos del colectivo sordo, sí se propone el hecho de potenciar el pensamiento crítico<sup>197</sup>, dejando a los destinatarios la decisión de incorporar o no elementos propios de su idiosincrasia.</p> <p>No obstante sí se tienen presentes tanto la expresividad gestuo-facial como la LSE.</p> <p>En relación a las estrategias educativas empleadas en el trabajo con el colectivo sordo, encontramos un amplio</p>	<p>Los conocimientos que el museo tiene respecto a los sordos se logran a través de la <b>contratación de personal altamente cualificado para el desarrollo de actividades</b> con ellos. La formación que poseen abarca no sólo el ámbito de la comunicación con sujetos sordos y sordo-ciegos, sino que están formados en historia del arte, lo que permite tener una visión conjunta de las necesidades de los sujetos y de los contenidos que posee el museo.</p> <p>La formación incluye el contacto directo con sordos desde diferentes ámbitos, tratando de abarcar un espectro de escenarios comunes para ellos donde su presencia sea activa y continua.</p> <p>El contacto no sólo se refiere a interacción entre sujetos, sino en la puesta al día en los sistemas tecnológicos que permiten mejorar la comunicación con ellos, así como crear estrategias que faciliten el traslado de información.</p> <p>Los sujetos sordos se dotan de autonomía, siendo ellos quienes deciden la incorporación de aspectos culturales propios.</p> <p>Existe una <b>voluntad comunicativa</b> por parte del museo al utilizar todo tipo de canales y códigos para llegar a los</p>	<p>El museo, como ente, no conoce; bebe y se nutre del aporte que la suma de los sujetos que configuran la institución contribuye a generar, por lo que el cuidado hacia la selección del personal resulta de gran importancia si se pretende alcanzar unos objetivos determinados. En este caso, el Museo Thyssen Bornemisza apuesta por la <b>cualificación y profesionalización de quienes conforman la plantilla</b>, en busca de consistencia teórico práctica que permita realizar diseños desde el conocimiento profundo de la casuística de los sujetos sordos.</p> <p><b>La formación del personal se constituye en un pilar fundamental</b>, puesto que la visión que aporta el conocimiento, tanto del mundo museístico como del mundo sordo, permite establecer vínculos conceptuales y procedimentales entre ambos universos. Ello permite una adaptación más fiel a la realidad de la interpretación y traducción de elementos entre ambas culturas, puesto que el arte posee un lenguaje propio con significados cargados de matices que, traducidos a otra lengua, pueden no transmitir aquellos conceptos y matices pretendidos por el emisor. Sin embargo, el conocer el mundo artístico y, del mismo modo, el mundo sordo, permite no sólo interpretar (traducir) de un lenguaje a otro, sino <b>generar estrategias lingüísticas, afectivas, comunicativas y empáticas</b> que</p>
--	---	--	--

<sup>196</sup> Pregunta 9.

<sup>197</sup> Pregunta 16.

	<p>abanico de elementos aplicables en cada caso entre los que destacan la creación de espacios de investigación, la utilización de preguntas abiertas, la escucha activa así como la utilización de tecnologías.</p> <p>Percepción, emoción, reflexión y generación de nuevos pensamientos son elementos presentes en las acciones propuestas hacia el colectivo sordo.</p> <p>Existen aspectos que dificultan el éxito de las acciones propuestas cuyo origen se encuentra en carencias propias de la educación recibida en el colectivo sordo, así como relativas a sus modos de sociabilizarse. El hecho de incorporarles activamente en las propuestas se entiende como un elemento que produce beneficios en cuanto a los resultados obtenidos.</p> <p>La difusión se configura como uno de los problemas fundamentales a resolver por parte de la</p>	<p>destinatarios, incorporando los tableros de comunicación, elemento no utilizado por otras instituciones como recurso.</p> <p>En relación a las <b>estrategias educativas</b> utilizadas, éstas se adaptan a las necesidades del colectivo sordo ya que, además de utilizar herramientas tecnológicas específicas para sordos como son la signo guía o el subtítulo en los videos, se tiende a generar espacios abiertos y participativos, en los que la adaptabilidad a los sujetos, tanto desde la transmisión de conceptos, hasta el modo de escucha utilizado (activa<sup>198</sup>), muestran conciencia de trabajo específico para el colectivo sordo, ya que inciden en aspectos como la dificultad de reflexión para la vinculación conceptual que algunos sujetos pueden presentar. De este modo, tanto la reflexión, como la generación de nuevos pensamientos, la percepción y la emoción aparecen trabajados a través de preguntas abiertas, diálogo, suma de reflexiones, describiendo constantemente los elementos sobre los que trabajan, lo que refiere un acompañamiento guiado pero con tintes abiertos.</p> <p>Por otro lado, la respuesta a la pregunta 20, relativa a los aprendizajes que se pretende fomentar, indica una comprensión de las dificultades sordas</p>	<p>faciliten la comprensión completa del mensaje inicial.</p> <p>Ello habla de una institución preocupada por la calidad y profesionalidad, reflejada a través de diseños orientados a la incidencia en aspectos que pueden presentar dificultades por parte del colectivo sordo, derivadas de una tradición educativa con carencias.</p> <p>Es destacable la reflexión constante que podemos leer entre líneas y que lleva a plantearse cómo el museo, además de intervenir en aspectos necesitados de trabajo por el colectivo sordo, como son la reflexión la interconexión conceptual, la emotividad, etc., realiza un <b>trabajo transversal de integración y normalización</b>, permitiendo a los sujetos sordos individuales la posibilidad de tomar sus propias decisiones más allá de la asociación, la cual ejerce un poder y una presión sobre ellos que, en ocasiones, impide la inserción social completa.</p> <p>La participación en el ocio de los sujetos sordos, está supeditada en la mayor parte de los casos a aquellas propuestas que seleccionan las asociaciones, hecho comprensible debido a que, hasta hace relativamente poco, ellas eran las únicas que trabajaban por un ocio activo y una progresión cultural para los sordos. Ello, hace que exista una estrecha necesidad de vinculación entre sujetos y asociaciones, fortaleciendo y fomentando el asentamiento</p>
--	---	---	--

<sup>198</sup> Pregunta 25.

	<p>institución.</p>	<p>profunda, ya que apuntan buscar un <b>aprendizaje auditivo</b>, así como <b>colaborativo</b>. El primero de los puntos resulta de gran interés ya que diferencia las acciones de <b>oír y escuchar</b>, buscando un fomento de esta última en los sujetos sordos.</p> <p>En cuanto a los puntos fuertes y débiles detectados por nuestro informante en relación a su trabajo con los sordos, destaca el punto relativo a la <b>difusión</b>, la cual se realiza a través de medios escritos, lo cual puede suponer un problema debido al déficit educativo e informativo que pueden presentar los sujetos, arrastrados de una tradición educativa segregativa y discriminatoria. El remarcar este punto hace que el museo se muestre consciente de la necesidad de incidir en este punto y buscar nuevas vías de acercamiento al colectivo. Por otro lado, se indica el poder que las asociaciones tiene sobre el control de las actividades a realizar por los sujetos sordo, la cual puede suponer un lastre debido a que la costumbre de los sujetos sordos es acudir a aquellos acontecimientos organizados desde y por sus asociaciones.</p> <p>Como puntos fuertes se destacan aquellos puntos que definen la filosofía del museo: flexibilidad, apertura, participación activa, etc.</p>	<p>de su micro cultura en elementos propios, como son dichas asociaciones. Sin embargo, la preocupación social y los movimientos que luchan por los derechos reales de la sociedad, entre la que encontramos el subgrupo de sujetos sordos, están generando una inercia que cambia esta dependencia de la asociación para poder participar de la sociedad. Así, los museos, entre otros elementos que configuran la industria del ocio y la cultura, están comenzando a <b>posibilitar la asistencia y participación de los sujetos sordos con independencia de sus asociaciones</b>, lo que por un lado conlleva una emancipación individual, y por otro un posible cisma en la micro cultura sorda. El poder detentado por las asociaciones continúa siendo muy potente, pero ya no se constituye en el único modo de participar de la oferta cultural y ociosa de nuestra sociedad.</p>
--	---------------------	--	--

<p><b>Diseño</b></p>	<p>Los diseños presentados por la institución cuentan con objetivos principales y específicos, unos destinatarios definidos y claros a los cuales se adaptan con anterioridad a la puesta en práctica de las actividades.</p> <p>Con estas propuestas se pretenden fomentar aprendizajes de toda índole salvo memorísticos, incorporando aprendizajes no marcados en nuestro cuestionario.</p> <p>Se trabajan todo tipo de contenidos así como diferentes códigos que permiten transmitir el mensaje de diferentes formas.</p> <p>En relación con el contenido, los mensajes se entienden desde una perspectiva informativa, histórica, cultural y propia, desarrollando mensajes participativos y constructivos, en los que las estrategias educativas son, igualmente múltiples.</p>	<p>Dentro de los objetivos principales de las acciones diseñadas desde la institución encontramos tres grandes bloques:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionados con el museo: abrir, disfrutar el museo, y utilizarlo como agente social.</li> <li>- Relacionados con el conocimiento: compartir y crear conocimiento.</li> <li>- Relacionados con el arte: utilizar el arte como potenciador del pensamiento crítico.</li> </ul> <p>La interrelación de los tres bloques nos habla de un <b>objetivo educativo en el que museo se entiende como escenario en el que crear y compartir conocimiento gracias y a partir del arte, es decir, de sus contenidos.</b></p> <p>La generalidad de este objetivo, a pesar de su complejidad, permite que se hable de adaptación temática y objetual como objetivo específico, atendiendo al tipo de visita que se realice, y al público con el que se va a trabajar, lo que refiere a creatividad y plasticidad por parte de la institución desde el punto de vista educativo.</p> <p>En relación a los <b>aprendizajes</b> fomentados, destaca el marcaje a todos los presentados en la encuesta salvo el</p>	<p>Nos encontramos ante una institución que propone actividades no cerradas, cuyo objetivo final pretende <b>lograr que los participantes construyan las acciones con ellos, convirtiéndose en parte de activa desde el primer momento.</b></p> <p>El impulso educativo y la conciencia social mueven hacia la realización de las acciones, las cuales se focalizan en los destinatarios, adaptando para ellos contenidos, estrategias, discursos, mensajes y canales.</p> <p>De esta manera, se refleja una conciencia en el potencial que tienen, tanto como museo contenedor de obras artísticas capaces de iniciar diferentes vías que conduzcan al conocimiento, como a través de su posición como institución capacitada para generar y motivar un cambio en la sociedad.</p> <p>La confluencia de ambos factores se encamina a la adopción de objetivos en los que se incluyen los términos museo, sociedad y arte. Las tres esferas, bien engarzadas, son capaces de <b>generar inercias que promueven un cambio social iniciado desde el cambio individual.</b></p> <p>El conocimiento en profundidad de la idiosincrasia de los destinatarios, da lugar a una adaptación de todos los elementos que se configuran en engranajes de los diseños educativos, los cuales, bien engrasados, dan pie a un cambio de dirección en las carencias</p>

	<p>Percepción, emoción reflexión y elaboración de nuevos pensamientos se conciben como aspectos a trabajar dentro de sus diseños.</p>	<p>aprendizaje memorístico, lo que denota la defensa de un modelo educativo que huye de la reproducción memorística de datos. Incorporan dos tipologías de aprendizaje más, el auditivo y colaborativo, ambos relacionados directamente con el colectivo sordo en tanto en cuanto ambos fomentan el trabajo desde las carencias educativas que pueden presentar. La defensa del aprendizaje colaborativo muestra datos sobre las bases en las que se sustenta el trabajo del departamento de educación y la filosofía del museo, exponiendo: “creemos que el conocimiento se crea entre todos, y a través del intercambio de ideas<sup>199</sup>”. Ello habla de un <b>modelo constructivista de la educación</b> con el cual se muestran coherentes en la utilización de estrategias colaborativas, abiertas en las que se fomenta el diálogo y la creación de espacios para la libre expresión.</p> <p>En este sentido encontramos <b>estrategias</b> que atañen a la institución y otras que implican a los usuarios en junto a la institución:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Institución:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• No dar por errónea ninguna opinión: habla de una actitud abierta y una capacidad de redirigir los diálogos hacia los</li> </ul> </li> </ul>	<p>que el colectivo sordo presenta. Así, el trabajo desde sus potencialidades: la visión, el conocimiento del gesto, el cuerpo, etc. unido al conocimiento de estrategias que fomenten aspectos como la reflexión, la apertura, el debate, etc. <b>desencadenan cambios a nivel personal que inician un cambio en el entorno más cercano</b> de los sujetos sordos, desde lo individual hacia lo colectivo. Así, el compromiso en este sentido, permite un trabajo identitario, ya que la tarea que se inicia no hace sino contribuir a la construcción del andamiaje necesario para levantar aquellos pilares fundamentales en el desarrollo cognitivo y cultural que, en muchos casos, puede que presenten déficits debido a la educación recibida formalmente.</p> <p>Para ello es fundamental la utilización de lo que la institución califica de estrategia: <b>la escucha activa</b>. Más que estrategia podríamos referirnos a una escucha activa <b>como filosofía institucional</b>, ya que dicho modelo comunicativo implica disposición psicológica, atención real, empatía y una preparación que requiere de la selección de personal cualificado y dotado de habilidades, que han de ser entrenadas y practicadas, para alcanzar los objetivos planteados. Esta escucha implica el resto de estrategias definidas por la informante relativas a la comunicación, por lo que el concepto <i>escucha activa</i> podría resumir el modelo de trabajo empleado por el Museo Thyssen</p>
--	---	---	--

<sup>199</sup> Pregunta 20.

		<p>objetivos planteaos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mantener una actitud de escucha activa: término que denota una formación en técnicas de comunicación desde una posición en la que la empatía toma importancia.</li> <li>• Adaptar el lenguaje y el conocimiento a la edad y nivel cultural del usuario: Aspecto básico para realizar diseños coherentes. Implica una adaptabilidad y flexibilidad por parte de los educadores.</li> <li>• Estar abierto a críticas: lo que conlleva una madurez por parte del equipo.</li> <li>• Crear espacios de investigación: supone generar espacios más que físicos psíquicos e intelectuales en los que la confianza sea el patrón común.</li> <li>• Creación de materiales: Elaboración de recursos específicos para los destinatarios.</li> <li>• Utilización de herramientas tecnológicas: aprovechamiento de elementos creados por empresas de la rama tecnológica, lo que supone el mantenimiento de contacto</li> </ul>	<p>Bornemisza.</p> <p>Los diseños planificados, en todo caso, son consecuencia de una formación específica del personal, por lo que podemos hablar de dos elementos cuya presencia se configura como determinante para la elaboración de acciones destinadas a un público concreto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>El impulso personal de los encargados de los diseños.</b> La energía que los sujetos que se encuentran detrás de cada una de las actividades presentadas por la institución, su motivación, entrega y vocación, han de ser compatibles con la filosofía de la institución que les contrata. Por lo tanto, el personal y la institución deben encaminarse en una misma dirección, escucharse mutuamente y complementarse para desarrollar acciones coherentes.</li> <li>- <b>La formación de los sujetos encargados de los diseños</b> es fundamental. La especificidad del trabajo con determinados colectivos hace que sea necesaria una amplia formación, que incluya conocimientos, no sólo relativos al mundo del arte, sino de la educación, el grupo con el que trabajar, etc. además de la formación y perfeccionamiento de habilidades sociales fundamentales para el trabajo intersujetal.</li> <li>- <b>Compromiso institucional.</b> Si no</li> </ul>
--	--	---	--

		<p>con los proveedores de dicha tecnología, así como la puesta al día en cuanto a las novedades y posibilidades que la tecnología ofrece en relación a la sordera.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usuarios e institución:             <ul style="list-style-type: none"> <li>• Proponer, generar crear en los espacios de investigación: acciones que pueden partir de un lado y otro de la actividad, bien desde el museo, bien desde los participantes en las actividades. La mentalidad aperturista y la concepción constructivista de la educación parece coherente con este planteamiento. Las propuestas se consolidan en la generación de elementos, bien sean materiales o inmateriales.</li> <li>• Realización de talleres plásticos: Suponen la puesta en práctica de propuestas en las que se realiza una actividad manual, artística o conceptual. Lo que supone un rol activo por parte de los participantes.</li> </ul> </li> </ul> <p>El arte se utiliza como recurso para trabajar la percepción visual, lo cual permite el establecimiento de relaciones entre elementos visuales.</p> <p>La emoción, es igualmente trabajada utilizando como excusa a los artistas, aunque en ocasiones son los propios</p>	<p>existen por parte de las esferas más altas de la institución compromiso y conciencia hacia la importancia de la educación, la accesibilidad, normalización, inclusión, etc., los esfuerzos que se realicen desde áreas como el departamento de educación pueden quedar enmudecidas. Es preciso, por tanto, que exista una comunicación fluida interdepartamental, generando diálogos multidireccionales fundamentados en la sensibilización como filosofía de la institución.</p>
--	--	---	--

		<p>participantes quienes deciden trabajar aspectos emotivos, lo que nos devuelve la imagen de institución abierta, adaptable a los acontecimientos, plástica.</p> <p>El arte, por lo tanto permite el trabajo desde la percepción y la emoción, aspectos que se describen conscientemente por la institución.</p> <p>En cuanto a la reflexión y la elaboración de nuevos pensamientos ambos son trabajados a través de elementos comunicativos, fomentando la participación activa y la intervención de los participantes.</p>	
<p><b>Arte</b></p>	<p>Dentro de los objetivos principales de las acciones propuestas se encuentra la utilización de la obra de arte como elemento potenciador del pensamiento crítico<sup>200</sup>.</p> <p>El arte se concibe como medio y fin, dependiendo del tipo de actividad, dando mayor prioridad a la primera concepción.</p> <p>El término <i>Arte</i> aparece en más respuestas de las marcadas como indicadores de la variable</p>	<p>Dentro de los siete objetivos marcados como principales, la utilización de la obra de arte aparece en penúltimo lugar, por detrás de la apertura y disfrute del museo, compartir y generar conocimiento. Ello indica de dentro de las prioridades de la institución se encuentran, en primer lugar, aquellas relacionadas con la museología, en segundo lugar las educativas y en tercer posición encontramos la <b>utilización del arte como estrategia</b>, entendiéndola como herramienta mental, ya que es capaz de potenciar capacidades, como es el pensamiento crítico. Es por ello que se concibe <b>como medio de transmisión</b> de conceptos por encima de un fin en</p>	<p>La vinculación entre el término <i>arte</i> y conceptos de carácter educativo hace ver una concepción del contenido del museo como <b>herramienta útil para trabajar diferentes aspectos relacionados con la cognición</b>. El arte se presenta como una llave capaz de abrir puertas relacionadas con la educación, el desarrollo de un tipo concreto de pensamiento, y por tanto, con el desarrollo de capacidades.</p> <p>Esta relación, tiene que ver, además con carencias detectadas en el colectivo sordo, por lo que la relación entre arte-educación-trabajo con el colectivo sordo, parece deberse a una reflexión que conduce a establecer el sistema de trabajo basado en los contenidos del museo como herramientas</p>

<sup>200</sup> Pregunta 16.

	<p>“arte” como en la pregunta 37, relativa al discurso propuesto, en la cual se indica que “las obras de arte tienen el poder de abrir y estimular el pensamiento crítico y la curiosidad.”</p> <p>Pregunta 37.</p>	<p>último término.</p> <p>El arte se entiende como un elemento importante para los diseños educativos puesto que de las tres veces que aparece el término en las respuestas, dos de ellas se refieren al arte como elemento relacionado con la potenciación del pensamiento crítico.</p>	<p>capaces de incidir en carencias concretas del colectivo. Así pues, el <b>museo se presenta como herramienta en sí mismo, siendo el arte una estrategia para el trabajo con el colectivo sordo.</b></p>
--	---	--	---

Tabla 70. Relación de las categorías analizadas con los niveles de lectura del Museo Thyssen Bornemisza.

**VI.8 Análisis comparativo por categorías desde la perspectiva analítica y teorizante.**

Los datos extraídos del análisis realizado son comparados para comprender del modo más amplio posible la realidad en la que situamos nuestra investigación. Así, y puesto que “la triangulación es (...) un método para obtener hallazgos complementarios que resultados fuertes y contribuir a la teoría y al desarrollo del conocimiento” (Vallejo y Finol de Franco, 2009, p.126), y dado que nuestra intención es la de analizar los programas presentados por los informantes, seguimos a Stake (2006), quien indica que han de ser comparados para poder establecer, en función a determinados criterios, qué aspectos resultan más eficaces, y qué elementos podemos considerar como puntos débiles de los mismos. De este modo, iniciamos la lectura comparada a través de una comparación directa de los datos expuestos en el presente capítulo.

Para ello nos basamos en los códigos extraídos en el primer análisis de las respuestas recibidas en los cuestionarios, generados con la finalidad de facilitar la lectura cruzada de datos cualitativos. Nos servimos para ello de las variables descritas, entendidas como criterios (Ibíd., p. 60), las cuales nos permiten acercarnos a estándares en relación con nuestro modelo de actuación en museos con el colectivo sordo avanzado en el capítulo III de la presente investigación.

Por ello, siguiendo la bibliografía consultada, comenzamos este análisis comparativo siguiendo la perspectiva que Gibbs (2012) plantea para el análisis de datos cualitativos. Posteriormente, completamos esta visión a través de la comparación directa de los datos, en relación a los estándares, entendiéndolos como “la cantidad de (un) criterio que marca la diferencia entre la aceptabilidad y la no aceptabilidad” (Stake, 2006, p.59), permitiéndonos así, valorar las acciones presentadas por las instituciones en relación a nuestra investigación.

### VI.8.1 Análisis por códigos.

El listado de códigos extraídos alcanza un total de 497<sup>201</sup> entradas, con 120 códigos diferentes, de los cuales 45 se repiten y comparten varias instituciones. Puesto que los casos comparables han de ser iguales, nos centramos en los 45 códigos compartidos bien por las seis instituciones analizadas, bien por alguna de ellas, agrupando estos códigos en subgrupos, ya que, tal y como indica Gibbs (2012, p.113) al tener una lista de códigos amplia, resulta imposible incluir todas las columnas para visibilizar todos ellos. Por ello, seleccionamos subgrupos de códigos a través de la agrupación de códigos hermanos relacionados entre sí a través de diferentes jerarquías establecidas.

Tomamos, de los 45 códigos repetidos, los 30 en los que coinciden tres o más instituciones y jerarquizamos su significado, de modo que logramos una agrupación conceptual de los mismos.

Así pues, y puesto que partimos de la base de que todas las instituciones encuestadas realizan acciones con/para personas sordas, esta realidad es la que origina el siguiente esquema jerárquico de los códigos empleados<sup>202</sup>:

<b>Actividades realizadas desde el museo</b>	<b>Quién (Agentes implicados)</b>	Museo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoconcepto</li> <li>- Concepto de museo</li> <li>- Rol de la institución</li> </ul>
		Sordos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características de la comunidad sorda</li> <li>- Implicación</li> <li>- Destinatarios</li> <li>- Participación</li> <li>- Rol de los usuarios</li> </ul>
	<b>Cómo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estrategias</li> <li>- Acción/Pasividad</li> <li>- Acciones</li> <li>- Concepción del arte</li> <li>- Conceptualización</li> <li>- Direcciones relacionales</li> <li>- Papel de la educación</li> <li>- Herramientas</li> <li>- Modelo de trabajo</li> <li>- Objetivos</li> <li>- Recursos</li> <li>- Reflexión</li> <li>- Tiempo</li> </ul>	

<sup>201</sup> Ver anexo.

<sup>202</sup> Los códigos aparecen en color azul. Las categorías jerárquicas a las que pertenecen en color negro.

	<b>Dónde</b>	- Ámbito de actuación - Escenarios
	<b>Por qué</b>	- Derechos sociales - Intención - Motivación
	<b>Para qué</b>	- Consecuencias - Necesidades

Tabla 71. Jerarquización de los códigos repetidos en tres o más instituciones.

La jerarquización permite ordenar los códigos compartidos, de tal forma que se considera como un primer análisis de datos (Gibbs, 2012), que facilita una lectura simplificada de la complejidad de datos recogidos y extraídos de su análisis. Asimismo previene la duplicidad de códigos, combinándolos temáticamente y dando una lectura fluida del conjunto de cuestionarios analizados.

Por otro lado, facilita la lectura cruzada de datos, en tanto permite analizar relaciones entre respuestas de las instituciones sobre un tema concreto en relación a otro.

Exponemos en la siguiente tabla la relación de códigos repetidos en las diferentes instituciones vinculándolo al número de respuesta en que aparece dicho código.

Código	Museo	Pregunta	Código	Museo	Pregunta
Agentes implicados	Escultura	A, c, 2, 3, 8, 41, 42	Concepto de museo	RMPL	11
	Orange	1, 3, 8, 15		MNP	6, 37
	RMPL <sup>203</sup>	53		MTB	5, 11, 23, 37
	MNCARS <sup>204</sup>	A, c, 44	<b>Rol de la institución</b>	Escultura	49
	MNP <sup>205</sup>	8		Orange	A, 7, 16
<b>Autoconcepto</b>	Orange	1, 7		MNP	37
	RMPL	7, 11, 49,		MNCARS	15, 24, 25
	MNP	7, 11, 50		MTB	7, 11, 15
	MNCARS	50	RMPL	9	
	MTB <sup>206</sup>	7, 11	Características comunidad sorda	Orange	49
	Escultura	11		RMPL	19, 20, 27, 35
Implicación				MNCARS	4
				MTB	4, 20, 27, 44, 51
				Escultura	3, 43
			Orange	14	

<sup>203</sup> Red museística provincial de Lugo.

<sup>204</sup> Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

<sup>205</sup> Museo Nacional del Prado.

<sup>206</sup> Museo Thyssen Bornemisza.

	MNCARS	15
Destinatarios	Orange	A, b, 6, 15
	MNP	C, 4, 19, 25, 27
	MTB	A, d
Participación	RMPL	15, 45
	MNCARS	15
	Escultura	45
	MNP	14, 15, 43
	MTB	a
Rol de los usuarios	Orange	1
	Escultura	6, 8
	MTB	15
Estrategias	RMPL	33, 35, 37
	MNP	22, 33
	MNCARS	25, 33, 35
	MTB	3, 10, 31, 33, 35, 38, 42, 49
Acción/pasividad	Escultura	6
	Orange	17, 37
	MNP	12, 13, 25
Concepción del arte	Orange	31
	RMPL	38, 39
Conceptualización	Orange	11
	MNCARS	6, 17
	RMPL	13
Direcciones relacionales	Escultura	5
	Orange	1,2,37
	MNP	2
Papel de la Educación	RMPL	20, 21
	MNP	21
	MTB	6, 20
Herramientas	Orange	B, 1, 17, 19, 49
	RMPL	31
	MNP	b
	MNCARS	41, 44
	MTB	4, 25, 29
Modelo de trabajo	Escultura	A, 1, 2, 3, 8
	RMPL	A, c, 1, 2, 3, 15,

		23, 40, 41, 51, 52
	MNP	3, 9,35, 36, 38, 40
	MNCARS	3, 13, 38, 39, 40
	MTB	D, 8, 17, 18, 17, 18, 19, 25, 36, 39
Objetivos	Orange	A, 1, 6
	RMPL	1, 5, 9
	MNCARS	6, 13
	MTB	12, 16
Recursos	Escultura	A, c
	Orange	b
	MNP	29, 31
	MTB	C
Tiempo	Escultura	A, 7, 13, 50
	MNP	19, 27, 41, 51
	MNCARS	2
	MTB	A, d, 3
Ámbitos de actuación	Orange	9
	RMPL	9
	MTB	9
Escenarios	Orange	B, 1
	RMPL	b
	MNP	c
	MTB	b
	Escultura	b
Derechos sociales	Orange	2, 13, 16, 17
	MNCARS	11
	MTB	5
Intención	Orange	5, 20, 21, 22, 23, 36
	RMPL	22, 24, 25
	MNP	5, 23
	MNCARS	3, 5, 20, 21, 24, 29, 31
	MTB	9, 16, 21, 22, 41, 52
Motivación	RMPL	1
	MNCARS	1, 2, 25

	MTB	5, 47		MTB	11, 13, 49, 50
Consecuencias	Orange	19, 35	Necesidades	Escultura	13, 49
	MNP	48		MNP	49
	MTB	5		MNCARS	1
	Escultura	48		MTB	13

Tabla 72. Relación de los códigos compartidos por las instituciones.

Como podemos apreciar, de los 45 códigos compartidos solamente dos de ellos aparecen en los seis museos analizados: *autoconcepto* y *rol de la institución*.

### **Códigos compartidos por todas las instituciones.**

Puesto que la triangulación ha de darse en los elementos compartidos por toda la muestra, desarrollamos la triangulación de los dos códigos compartidos en las seis instituciones analizadas: Autoconcepto y Rol de la institución.

#### *Autoconcepto.*

Bajo el paraguas de este código se engloba la visión que el informante aporta sobre cómo la institución se concibe a sí misma. No debemos olvidar que el objeto de nuestro estudio se encuentra en conocer cuál es la visión que las instituciones tienen sobre su trabajo con el colectivo sordo. Así pues, este elemento es clave en nuestra investigación.

<b>Autoconcepto</b>		
<b>Museo</b>	<b>Análisis de la pregunta</b>	<b>Pregunta en la que aparece</b>
<b>Museo Nacional de Escultura</b>	Se consideran un "Museo para todos" un espacio abierto y común	11
<b>Orange</b>	Son pioneros en facilitar a las personas sordas realizar una visita a un museo de manera autónoma a través de las nuevas tecnologías.	1
	Se sienten comprometidos con el acercamiento de la cultura y el ocio a las personas con discapacidad auditiva.	7
<b>Red Museística provincial de Lugo</b>	Normalidad. Sólo cumplen la ley, se trata de una institución que no hace nada excepcional.	7
	El museo conformado y contenedor de testimonios de personas	11
<b>Museo Nacional del Prado</b>	Se consideran conscientes de la necesidad de accesibilizar el museo desde diferentes perspectivas.	7
	Son inclusivos y normalizadores	11
	Institución comprometida en la puesta en práctica de las directrices sobre accesibilidad	50

<b>Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía</b>	Se consideran una institución comprometida con la accesibilidad	50
<b>Museo Thyssen Bornemisza</b>	Museo abierto y vivo, sensible que trabaja en red. Creen en la inclusión y en el papel del museo como dinamizador y agente social. Se entienden como museo con actitud humilde y conscientes de que son los destinatarios quienes mejor saben lo que necesitan.	11
	No se concibe el término discapacidad, sino el concepto <i>capacidades diferentes</i> . Intentan cubrir las necesidades específicas derivadas de esas diferentes capacidades.	36

Tabla 73. Autoconcepto en los museos encuestados.

En común se muestra una visión positiva de las instituciones a las que cada uno de los informantes representa, siendo el Museo Nacional del Prado el que en más preguntas aportan una visión sobre sí mismos.

El **compromiso** es uno de los conceptos que más se repiten (Orange, Museo Nacional del Prado y Reina Sofía). Cada uno de los organismos encuestados tiene una **personalidad propia**, por lo que el autoconcepto, en esta línea, es individual y con pocos aspectos comunes al resto de instituciones, salvo dicho compromiso e interés compartido en el trabajo con colectivos que presenten algún tipo de dificultad, en este caso coinciden en su interés hacia las personas sordas.

La forma de concebirse encierra en sí misma el reflejo del tipo de institución al que representan y quieren llegar a ser, ya que se trata de visiones internas, embebidas de intenciones, intereses y proyectos. En cierta medida, el auto concepto habla de aquello a lo que cada una de ellas pretende llegar a ser, por lo que puede leerse tanto desde una perspectiva presente como futura, puesto que *para llegar a ser se debe trabajar desde el presente*.

#### *Rol de la institución.*

El segundo de los códigos compartidos habla del papel que, en principio, detenta la institución en el proceso de realización de acciones para el colectivo sordo. Define la forma en la que los informantes, como parte integrante del organismo al que representan, transmiten el papel que la institución tiene, por lo que su comprensión resulta tan importante como el autoconcepto, siendo dos conceptos interrelacionados entre sí.

Rol de la institución		
Museo	Análisis de la pregunta	Pregunta en la que aparece
<b>Museo Nacional de Escultura</b>	No se realiza un proyecto concreto de actuación para los sordos ni campañas periódicas de captación de integrantes	49
<b>Orange</b>	Es promotora del acceso a la cultura de las personas con discapacidad auditiva	A
	Realiza una comprometida tarea para acercar la cultura y el ocio a las personas con discapacidad auditiva	7
	Ofrece una oportunidad para la plena integración de las personas sordas en la sociedad de la información y para el disfrute del patrimonio artístico español.	16
<b>Red Museística provincial de Lugo</b>	Contribuyen a acercar nuestro patrimonio utilizando distintas herramientas y estrategias siendo capaces de ponerse en el lugar de cada persona sorda.	9
<b>Museo Nacional del Prado</b>	Realiza acciones en base a la demanda del público.	37
<b>Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía</b>	Ofrecen apoyo y supervisión de acciones diseñadas por sordos.	15
	Fomentan la participación	24
	Dan a conocer las herramientas interpretativas existentes	25
<b>Museo Thyssen Bornemisza</b>	Procuran cubrir las necesidades en todo lo que sea posible	7
	Museo como dinamizador social. Comparten su conocimiento y escucha las necesidades de los destinatarios.	11
	Son flexibles en cuanto a la implicación de los usuarios, dejando que sean ellos quienes decidan su nivel de implicación.	15

Tabla 74. Rol de la institución según los museos encuestados.

De los seis organismos encuestados, cinco presentan un rol activo, siendo únicamente el Museo Nacional de Escultura el que se muestra pasivo. Orange, se muestra como promotora de acciones, mientras que Thyssen, detenta un papel de complemento social, Red Museística Provincial de Lugo y Reina Sofía ponen recursos en forma de herramienta en disposición del público sordo, y el Prado genera actividades atendiendo a la demanda existente. Por ello, y a pesar de compartir un papel activo, los niveles de actividad dependen del posicionamiento que cada institución toma, así como de la relación de este rol con el auto concepto y filosofía institucional.

De este modo, podemos apreciar una relación entre ambas preguntas, pudiendo entenderse cada institución desde su apreciación propia y en relación a cuanto desarrollan para sujetos sordos. Así, el Museo Nacional de Escultura

representaría un modelo de institución cuya intención no se relaciona con su *modus operandi*, ya que a pesar de ser un “espacio abierto y común” detentan un rol pasivo sin impulso hacia el trabajo autónomo con los sujetos sordos.

La Fundación Orange se sitúa en un plano tecnológico, entendiendo la tecnología como el modo de permitir a los sordos el acercamiento a la cultura y el ocio, siendo pioneros y promotores del acercamiento entre el colectivo y los elementos culturales oyentes a través de un compromiso con la integración desde la tecnología.

En cuanto a la Red Museística Provincial de Lugo, se entiende como una institución normal, con una perspectiva personalista, que desencadenaría un modelo de trabajo centrado en la empatía, en “ponerse en lugar del otro”.

El Museo Nacional del Prado se concibe como un museo consciente, sensible, inclusivo, normalizador y comprometido, cuya forma de actuación se adapta a la demanda del público por lo que éste sería quien, en cierta manera, detonase la creación de actividades, convirtiéndose la institución en herramienta del público para cubrir sus expectativas.

Por otro lado, desde el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, quienes se consideran comprometidos con la accesibilidad, detentan un papel múltiple, ayudando en las iniciativas llevadas a cabo por los sordos en el museo, fomentando su participación y divulgando las herramientas que tienen a su servicio. Ello sitúa a la institución en un papel intermedio entre el Museo del Prado, y la Fundación Orange, ya que orienta sobre las posibilidades tecnológicas y no tecnológicas, al tiempo que se adecúa a la demanda del público, aunque no se somete, sino que impulsa acciones propias.

Por último, el Museo Thyssen Bornemisza se concibe como un museo de corte personalista y empático, al describir que son los usuarios quienes mejor pueden explicar lo que necesitan, por lo que no imponen, sino que escuchan aportando su trabajo desde la concepción de *necesidades diferentes*, tratando de cubrir las necesidades que cada sujeto pueda presentar. De hecho, su papel es descrito en este sentido como dinamizador social, poniendo su saber al servicio del público, en alusión a esas necesidades diferentes, desde una perspectiva flexible, sin imponer el modo de participación que han de tener cada uno de los sujetos. En este sentido podríamos ver conexiones con la Red Museística Provincial de Lugo, así como con el Reina Sofía, en tanto en cuanto

las personas individualmente centran su interés, y se sitúan en una posición que presenta múltiples aristas y formas de llevarse a cabo.

### VI.8.2 Comparación directa a partir de estándares.

Como ya explicamos al inicio de este epígrafe, y en pos de avanzar las conclusiones de la investigación, y para completar el análisis de los datos recibidos, vemos necesaria la realización de una comparación directa de los programas presentados por nuestros informantes, en relación a los datos aportados en el cuerpo teórico de nuestra investigación. De este modo, seguimos las indicaciones dictadas por Stake (2006) para tratar de determinar cuáles son los puntos fuertes y débiles de los programas presentados.

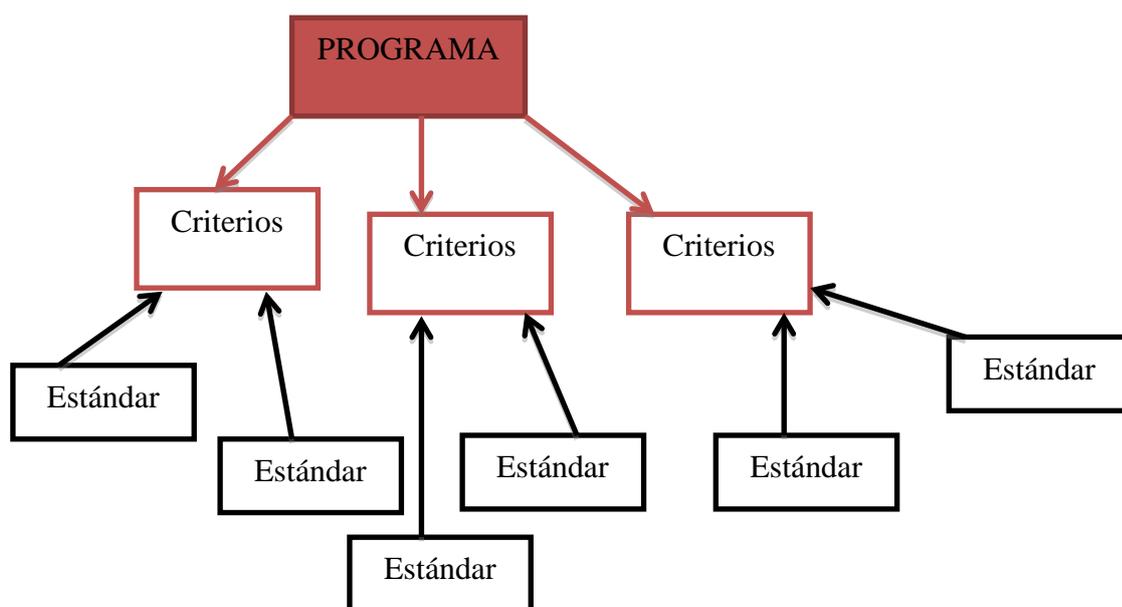


Gráfico 27. Relación entre estándares y criterios en los programas.

Así, podemos establecer una relación entre los criterios, que sirven para describir el programa en función de los mismos, y los estándares, los cuales aportan niveles de medición de cumplimiento de los criterios:

Solemos considerar que un criterio es un descriptor del evaluando, como lo son la eficacia, la durabilidad, el coste o el valor estético del mismo. Y para nosotros un estándar es la cantidad de dicho criterio que marca la

diferencia entre la aceptabilidad y la no aceptabilidad del evaluando, o que establece alguna otra clase de límites discriminatorios o motivos para la acción. (Stake, 2006, p. 59).

De este modo, hemos de comparar los programas en función al grado de ajuste a los criterios marcados. Éstos se corresponden con las variables/descriptores, ya que en relación a las variables, Stake apunta: “A esos mismos constructos descriptivos se les llamó también atributos, propiedades, rasgos, características, facetas y dimensiones. Muchas veces se los denominaba criterios” (Ibíd., p.60). Todo ello nos lleva a generar tablas que nos permitan comparar los criterios/variables de los programas de las instituciones analizadas, en relación con los estándares marcados en nuestro modelo ideal de programa.

Para ello, fijamos intervalos de calidad, para cada uno de los criterios, siguiendo lo avanzado en el epígrafe IV.1.4 de nuestra investigación, en la que ya avanzamos la metodología a emplear en esta fase.

Variable → Criterios	Descriptores → Niveles de criterios	Estándar
<i>Posicionamiento/filosofía de la institución</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estatal/ privado</li> <li>- De dónde parte la idea</li> </ul>	<p>El tipo de institución que escenifica las acciones educativas propuestas, el modo en el que se relaciona con su público, atendiendo a las direcciones relacionales, marca un punto de inflexión entre las acciones que pueden resultar exitosas y las que parecen presentar deficiencias. La titularidad puede ser una causa mayor que dirija las acciones, motivo por el cual es preciso analizar este criterio.</p>
<i>Implicación del colectivo sordo en el diseño</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si</li> <li>- No</li> </ul>	<p>Consideramos no sólo importante, sino determinante la implicación del colectivo sordo en las diferentes fases del diseño. Ello marca la diferencia entre la identificación e identización con las instituciones y sus propuestas y el extrañamiento ante lo ofertado.</p>
<i>Conocimiento de la complejidad sorda</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Si</li> <li>- No</li> <li>- Conocimiento medio</li> </ul>	<p>Es fundamental demostrar un conocimiento directo amplio. No se puede trabajar <i>con</i> y <i>para</i> un público tan complejo como el sordo sin detentar un conocimiento en profundidad de su casuística. Para ello es determinante la formación del personal. Ello no descarta la posibilidad de contar con asesoramiento externo, pero sin obviar la necesaria formación continua y especializada en el extenso campo que comprende el estudio de la comunidad sorda.</p>
<i>Diseño</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Medio</li> <li>- Herramientas</li> <li>- Estrategias</li> <li>- Objetivos</li> <li>- Aprendizajes</li> <li>- Procesos</li> <li>- Dimensiones</li> <li>- Contenidos</li> </ul>	<p>El diseño de los programas ha de contar con, por lo menos, todos los elementos seleccionados, puesto que nos situamos desde una perspectiva educativa. De este modo, los diseños han de contar con un planteamiento didáctico que comprenda y tenga en cuenta como mínimo, los elementos marcados. En este punto entrarían los procesos, dimensiones, y contenidos relacionados con la perspectiva educativa</p>

		de la educación patrimonial trabajados en el epígrafe III.3.5 de la investigación.
<i>Utilización del arte</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contenido</li> <li>- Medio</li> <li>- Fin</li> </ul>	Entendemos el arte como medio, ya que lo concebimos como instrumento mental capaz de ampliar las capacidades.

Tabla 75. Relación entre variables y estándares.

Así, analizando los datos aportados las instituciones consultadas, podemos desarrollar la siguiente tabla en base a cuanto venimos exponiendo en estas páginas.

<b>Institución</b>	<b>Posicionamiento/ filosofía de la institución</b>	<b>Implicación del colectivo sordo</b>	<b>Conocimiento de la complejidad sorda</b>	<b>Diseño</b>	<b>Utilización del arte</b>	<b>Comentario</b>
Museo Nacional de Escultura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estatal</li> <li>- Idea impuesta. No parte ni de la institución ni del colectivo sordo</li> </ul>	No, en ninguna fase	Conocimiento medio. Entendemos que se trata de un conocimiento medio porque afirman necesitar una mayor formación, lo que mueve a pensar que han invertido tiempo en conocer algo sobre ellos, lo que deriva en la conciencia de complejidad que precisa de mayor formación al respecto.	No existe	Contenido del diseño	No cumple con tres de los seis estándares.
Fundación Orange	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Privado</li> <li>- Idea sugerida, en un principio, por</li> </ul>	Si	Conocimiento alto	Carencias educativas.	Medio y contenido	No cumple con uno de los estándares.

	el propio colectivo sordo.					
Red Museística Provincial de Lugo	- Público - Idea surgida del museo	Si	Conocimiento alto	Si	Medio	Cumple todos los estándares.
Museo Nacional del Prado	- Estatal - Idea surge del museo	- Media- baja	- Medio	- se intuye, aunque no se refleja totalmente.	Contenido y medio	No cumple con tres de los seis estándares.
Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	- Estatal - Iniciativa sorda	- Alta	- Alta	- Si	- Medio	Cumple todos los estándares.
Museo Thyssen Bornemisza	- Privado - Iniciativa del museo	- Alta	- Alta	- Si	- Medio	Cumple todos los estándares.

Tabla 76. Relación de criterios y estándares en las instituciones consultadas.

Tras esta clasificación y ordenación de estándares, estamos en disposición de comentar cada una de las instituciones en relación a los niveles de los criterios, dejando abierta la puerta a la extracción de las conclusiones finales de la investigación.

Como podemos ver en la tabla 76, no todas las instituciones consultadas cumplen con la totalidad de los estándares presentados. El Museo Nacional de Escultura, la Fundación Orange y el Museo Nacional del Prado, fallan, por diferentes motivos, en alguno de ellos. La Red Museística Provincial de Lugo, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, y Museo Thyssen Bornemisza cumplen todos ellos.

#### *Posicionamiento/Filosofía de la institución.*

El primer estándar seleccionado nos permite identificar, por un lado, las direcciones relacionales de las actividades presentadas. Si las propuestas surgen del museo hacia la comunidad sorda, a la inversa, o se trata de un consenso y una colaboración mutua.

En este punto encontramos una mayoría de instituciones impulsoras de acciones. Sólo la Fundación Orange, y MNCARS son receptoras de iniciativas sordas. Destaca el Museo Nacional de Escultura, cuyo caso consideramos especial, puesto que la iniciativa no parte ni del museo, ni de la comunidad sorda, sino que se trata de una *imposición* derivada de su titularidad pública, que obliga a acoger propuestas de instancias superiores al propio museo.

En este sentido, y dentro del mismo estándar, analizamos si el hecho de tratarse de instituciones públicas o privadas influye en la forma de trabajar. Podemos apreciar cómo, en las respuestas analizadas, la titularidad pública sí determina en gran medida el tipo de actuaciones y comportamientos que los museos deben llevar a cabo. Este hecho, parece desencadenar un pensamiento institucional más o menos abierto, en la gran mayoría de los casos. De este modo, la Red museística Provincial de Lugo, parece ser una excepción entre las instituciones públicas, ya que su forma de pensarse como museo en relación a sus actuaciones, dista del resto de instituciones públicas analizadas. Así como podemos entender la titularidad pública como una responsabilidad que conlleva determinadas obligaciones que, en ocasiones, obliga a los museos a tomar decisiones en sus actuaciones más o menos

acertadas (en ocasiones, incluso, parece que esta obligación se convierte en una carga), la Red redirige esta responsabilidad hacia un modo de actuar coherente y eficaz, a tenor de las respuestas recibidas. El caso contrario lo encontramos en el Museo Nacional de Escultura, el cual motivado por estratos superiores, se ve en la obligación de desarrollar nuevas programaciones para un público desconocedor de la institución, y desconocido para la misma. Ello desencadena una incomprensión mutua en la que aún se está trabajando.

En cuanto a las instituciones privadas, cuentan con una mayor libertad, tanto económica como en cuanto a los recursos. Sin embargo, los caminos tomados también son diferentes. La Fundación Orange se orienta hacia la tecnología, centrandose sus esfuerzos en el desarrollo de elementos aplicables en diferentes instituciones. Aunque sí conocen aspectos del mundo sordo, prefieren un asesoramiento directo sobre la formación. Igualmente, el aspecto educativo, fundamental para el trabajo con sordos, es obviado hasta hace poco tiempo, por lo que, en este campo, llevan un retraso respecto a otras instituciones como el Museo Thyssen Bornemisza. Éste destaca por todo lo contrario. No sólo la educación es la que impulsa el contacto con el mundo sordo desde el departamento de educación del museo, sino que se encuentra en la esencia de todo cuanto hacen. La formación de su personal destaca por encima del resto de instituciones analizadas, lo que refleja una filosofía institucional que prima la calidad sobre otra serie de cuestiones.

Por ello, podemos concluir que, efectivamente, la filosofía de la institución determina el modo de actuar de las mismas, no así la titularidad. Se trata de una cuestión de sensibilidad. Las instituciones más sensibles se componen de personal sensible, capaz de trabajar con el colectivo sordo de la manera más adecuada, fundamentándose en la educación.

#### *Implicación del Colectivo Sordo en el diseño.*

Este estándar se nos antoja fundamental para el desarrollo de acciones con personas sordas, puesto que la participación de los destinatarios garantiza el éxito de las propuestas.

De las seis instituciones consultadas dos no cumplen el estándar. Por un lado el Museo Nacional de Escultura, ya que, al tratarse de una acción impuesta, no tienen poder de decisión y, por tanto, no pueden invitar a participar al colectivo

sordo en las fases de diseño o previas a este. Sin embargo, tampoco reciben sugerencias o una participación activa por parte de los sordos en las fases posteriores, quizás debido a la primera cuestión.

Por otro lado, el Museo Nacional del Prado, no registra unos índices de implicación altos, sino que diferencian entre la participación en las actividades y previamente a ellas. Si tienen una participación media de público sordo, pero no les implican en los diseños. Igualmente afirman no tener un volumen alto de público sordo, lo que les sitúa en unos niveles de cumplimiento del estándar bajos.

En contraposición encontramos al resto de instituciones, las cuales implican al colectivo sordo en diferentes fases, cumpliendo así, con el estándar marcado.

#### *Conocimiento de la complejidad sorda.*

En relación a este estándar, podemos afirmar que todas las instituciones tienen conocimiento del complejo mundo que encierra la comunidad sorda. Sin embargo, el nivel de profundización en el mismo es muy diferente entre unas y otras instituciones.

Así, el museo Nacional de Escultura y el Museo del Prado detentan un nivel medio/bajo con matizaciones. Mientras que el primero es consciente y verbaliza que aún les falta mucho por conocer y profundizar sobre el colectivo sordo, lo que indica que tienen cierto conocimiento al respecto, el Museo del Prado aportan diferentes datos a lo largo de las respuestas facilitadas que denotan un conocimiento medio/bajo sobre la temática sorda.

En la dirección opuesta destacamos el Museo Thyssen Bornemisza y la Red Museística Provincial de Lugo quienes, a lo largo de sus explicaciones exhiben un conocimiento fluido y amplio de diferentes aspectos relacionados con la problemática sorda, así como en relación a su historia y presente.

Entre ambos extremos, situamos a la Fundación Orange, y el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, quienes demuestran conocer el mundo sordo, aunque no con tanta amplitud como las dos instituciones anteriores.

Lo más importante de este punto es el hecho de que todas las instituciones tengan conocimiento al respecto, en mayor o menor medida, puesto que el conocimiento llama al conocimiento, lo cual lleva a generar inercias hacia la profundización en el campo de la casuística sorda, derivando en la creación de

sistemas de trabajo cada vez más adecuados para ellos. Así, teoría y práctica tienen en los museos espacios idóneos para desarrollarse al unísono.

*Diseño.*

Uno de los estándares cuyo cumplimiento resulta más importante, bajo nuestro criterio, es el diseño. Los proyectos descritos por los informantes deben dejar clara la existencia de diferentes aspectos que denoten una conciencia educativa y un trasfondo cuya finalidad sea didáctica y/o pedagógica.

En este sentido, y en base a lo explicado en el epígrafe III.3.5, retomamos la tabla 77. Para compararla con los datos recibidos de nuestros informantes, de manera que podamos realizar una comparativa entre el estándar en sí –diseño– con los criterios y niveles de los mismos que cumple cada una de las instituciones. Eliminamos de esta tabla el Museo Nacional de Escultura, ya que a lo largo de su cuestionario dejan claro la no existencia de un diseño realizado por ellos. Por esa razón comparamos las cinco instituciones restantes sin contar con este museo.

Estándar: Diseño					
Criterios	Niveles de criterios		Instituciones consultadas/ Cumplimiento		
Procesos	Percepción		Fundación Orange	si	
			Red Museística Provincial de Lugo	si	
			Museo Nacional del Prado	si	
			Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	si	
			Museo Thyssen Bornemisza	Si	
	Reflexión		Fundación Orange	Si	
			Red Museística Provincial de Lugo	Si	
			Museo Nacional del Prado	Si	
			Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	Si	
			Museo Thyssen Bornemisza	Si	
	Patrimonialización	identificación		Fundación Orange	No
				Red Museística Provincial de Lugo	Si
				Museo Nacional del Prado	No
				Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	Si
				Museo Thyssen Bornemisza	Si
		identización		Fundación Orange	No
				Red Museística Provincial de Lugo	Si
				Museo Nacional del Prado	No
				Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	Si
				Museo Thyssen Bornemisza	Si
Interculturación Patrimonial		Fundación Orange	No		
		Red Museística Provincial de Lugo	Si		
		Museo Nacional del Prado	No		
		Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	No		

	Individualización	Sofía				
		Museo Thyssen Bornemisza		No		
		Fundación Orange		No		
		Red Museística Provincial de Lugo		Si		
		Museo Nacional del Prado		No		
		Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía		No		
	Socialización	Museo Thyssen Bornemisza		Si		
		Fundación Orange		Si		
		Red Museística Provincial de Lugo		Si		
		Museo Nacional del Prado		No		
		Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía		Si		
		Museo Thyssen Bornemisza		Si		
<b>Dimensiones</b>	Actitudinal	Fundación Orange		No		
		Red Museística Provincial de Lugo		Si		
		Museo Nacional del Prado		No		
		Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía		No		
		Museo Thyssen Bornemisza		Si		
	Emotiva o estético-afectiva	Fundación Orange		Si		
		Red Museística Provincial de Lugo		Si		
		Museo Nacional del Prado		No		
		Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía		Si		
		Museo Thyssen Bornemisza		Si		
	Intelectual	Fundación Orange		Si		
		Red Museística Provincial de Lugo		Si		
		Museo Nacional del Prado		Si		
		Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía		Si		
		Museo Thyssen Bornemisza		Si		
	Social	Fundación Orange		No		
		Red Museística Provincial de Lugo		Si		
		Museo Nacional del Prado		No		
		Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía		Si		
		Museo Thyssen Bornemisza		Si		
	<b>Contenidos</b>	Identitarios		Fundación Orange		No
				Red Museística Provincial de Lugo		Si
				Museo Nacional del Prado		No
				Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía		Si
Museo Thyssen Bornemisza				Si		
Actitudinales		Escucha	Fundación Orange		No	
			Red Museística Provincial de Lugo		Si	
			Museo Nacional del Prado		No	
			Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía		No	
			Museo Thyssen Bornemisza		Si	
		Apertura	Fundación Orange		No	
			Red Museística Provincial de Lugo		Si	
			Museo Nacional del Prado		No	
			Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía		No	
			Museo Thyssen Bornemisza			
Receptibilidad		Fundación Orange		No		
		Red Museística Provincial de Lugo		Si		
		Museo Nacional del Prado		No		
	Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía		Si			

		Respeto	Museo Thyssen Bornemisza	Si
			Fundación Orange	No
			Red Museística Provincial de Lugo	Si
			Museo Nacional del Prado	No
			Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	No
		Intercambio	Museo Thyssen Bornemisza	No
			Fundación Orange	No
			Red Museística Provincial de Lugo	Si
			Museo Nacional del Prado	No
			Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	Si
	Procedimentales	Percibir	Museo Thyssen Bornemisza	Si
			Fundación Orange	Si
			Red Museística Provincial de Lugo	Si
			Museo Nacional del Prado	Si
			Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	Si
		Conocer	Museo Thyssen Bornemisza	Si
			Fundación Orange	Si
			Red Museística Provincial de Lugo	Si
			Museo Nacional del Prado	Si
			Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	Si
		Comprender	Museo Thyssen Bornemisza	Si
			Fundación Orange	No
			Red Museística Provincial de Lugo	Si
			Museo Nacional del Prado	No
			Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	Si
		Respetar	Museo Thyssen Bornemisza	Si
			Fundación Orange	No
			Red Museística Provincial de Lugo	Si
			Museo Nacional del Prado	No
			Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	No
		Valorar	Museo Thyssen Bornemisza	No
			Fundación Orange	No
			Red Museística Provincial de Lugo	Si
			Museo Nacional del Prado	No
			Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	No
		Cuidar	Museo Thyssen Bornemisza	No
			Fundación Orange	No
			Red Museística Provincial de Lugo	No
			Museo Nacional del Prado	No
			Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	No
Disfrutar		Museo Thyssen Bornemisza	No	
		Fundación Orange	Si	
		Red Museística Provincial de Lugo	Si	
		Museo Nacional del Prado	Si	
		Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	Si	
Transmitir		Museo Thyssen Bornemisza	Si	
	Fundación Orange	No		
	Red Museística Provincial de Lugo	Si		
	Museo Nacional del Prado	No		
	Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	No		
Conceptuales	Artísticos	Museo Thyssen Bornemisza	No	
		Fundación Orange	Si	
		Red Museística Provincial de Lugo	No	

		Históricos	Museo Nacional del Prado	Si
			Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	Si
			Museo Thyssen Bornemisza	Si
			Fundación Orange	Si
			Red Museística Provincial de Lugo	No
			Museo Nacional del Prado	Si
			Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	si
			Museo Thyssen Bornemisza	Si
		Culturales	Fundación Orange	Si
			Red Museística Provincial de Lugo	Si
			Museo Nacional del Prado	Si
			Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	Si
			Museo Thyssen Bornemisza	Si
		Identitarios	Fundación Orange	No
			Red Museística Provincial de Lugo	Si
			Museo Nacional del Prado	Si
Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	Si			
Museo Thyssen Bornemisza	Si			

Tabla 77. Nivel de cumplimiento en el diseño de las instituciones consultadas.

De los 29 niveles que constituyen los criterios, podemos apreciar un índice de mayor cumplimiento en la Red Museística Provincial de Lugo, seguido del Museo Thyssen Bornemisza. En contraposición, queda relegada a un último puesto de cumplimiento la Fundación Orange seguida del Museo Nacional del Prado. En un puesto intermedio se sitúa el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía tal y como mostramos numéricamente en la siguiente tabla:

Institución	Procesos. De 7 cumple:	Dimensione s. De 4 cumple:	Conten idos. De 18 cumple:	<b>TOTAL</b>
Fundación Orange	2	2	5	<b>9</b>
Red Museística Provincial de Lugo	7	4	15	<b>26</b>
Museo Nacional del Prado	2	1	7	<b>10</b>
Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía	5	3	11	<b>19</b>
Museo Thyssen Bornemisza	6	4	12	<b>22</b>

Tabla 78. Cumplimiento de los criterios por las instituciones seleccionadas.

Esta relación numérica presenta cuantitativamente los datos cualitativos desarrollados durante el capítulo, permitiéndonos obtener una visión simplificada de uno de los puntos fundamentales de las acciones analizadas en la investigación. De este modo, podemos afirmar que la Red Museística Provincial de Lugo desarrolla acciones cuyo diseño es el más próximo a los estándares que consideramos óptimos para el trabajo con el colectivo sordo. La Fundación Orange, por el contrario, es la más alejada de nuestra perspectiva, seguida del Museo Nacional del Prado. Fuera de este ranking dejamos al Museo Nacional del Prado, puesto que, como ya hemos mencionado, no desarrollan diseños, lo que nos lleva a descartarlo en este punto.

#### *Utilización del arte.*

Por último, el arte es considerado un estándar atendiendo al modo de en que se gestiona su uso. El arte entendido como medio para alcanzar los objetivos planteados es el estándar marcado desde la investigación. Así, Cinco de las instituciones lo plantean siguiendo este patrón, el museo Thyssen, el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, el Museo Nacional del Prado, la Red Museística Provincial de Lugo y la Fundación Orange. Sin embargo, dos de ellas, el Museo Nacional del Prado y la Fundación Orange, también lo entienden como Contenido.

El arte como contenido no nos resulta relevante para nuestra investigación, ya que la explicación del arte por el arte más allá de implementar el conocimiento artístico y el bagaje cultural de los sujetos no aporta elementos de carácter cognitivo. Por ello, consideramos a las instituciones que afirman trabajar en ambos sentidos como no cumplidoras del estándar.

En este mismo bloque se sitúa el Museo Nacional de Escultura, quien exclusivamente utiliza el arte como contenido.

Así pues, Son Museo Thyssen, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y Red Museística Provincial de Lugo los únicos que cumplen es estándar.

Con todos los datos barajados a lo largo de este epígrafe, vemos en la Red Museística Provincial de Lugo y el Museo Thyssen Bornemisza, las instituciones que se acercan más a los estándares marcados en nuestra investigación, siendo quienes, a nuestro juicio, desarrollan un trabajo más adecuado para el colectivo sordo a través de sus recursos. Nos encontramos,

por tanto, con una institución privada y una pública, lo cual resulta interesante al evidenciar que tal criterio no es excluyente para el correcto desarrollo de acciones. Es el impulso del personal, su formación y experiencia, motivados por la sensibilidad institucional, lo que mueve el desarrollo de acciones próximas a las necesidades del público objeto.

Una vez analizados los datos del cuerpo empírico, estamos en situación de desarrollar las conclusiones a nuestra investigación, cruzando, para ello, los elementos extraídos del cuerpo teórico con el empírico, lo que posibilita cerrar el círculo iniciado con la investigación desarrollada a través de la tesina.

## **CAPÍTULO VII**

### **Discusión y conclusiones**



## Capítulo VII

### Discusión y Conclusiones

Los datos aportados, tanto en el cuerpo teórico como en el empírico, nos permiten tener una visión amplia del problema estudiado en la presente investigación.

La motivación inicial, parte del interés por dar respuesta al porqué de la dificultad detectada en los sujetos sordos en la fase de procesamiento de datos durante la percepción visual. Tras la realización de un estudio en el que buscamos determinar la influencia del lenguaje visual en la percepción del arte en sujetos signo parlantes y oralistas, localizamos, no sólo la confirmación de que el uso de la lengua de signos modela y entrena la mirada, sino el hecho de que los sujetos sordos presentan una clara dificultad en el procesamiento de datos recogidos visualmente, a pesar de desarrollar una marcada facilidad en la localización de los aspectos que soportan el significado denotativo de las imágenes artísticas seleccionadas para el estudio.

Este hecho motiva la realización de nuestra tesis, centrada en analizar los componentes que conforman la elaboración de dichos datos por las personas sordas para su posterior comprensión, centrándonos en espacios en los que se trabaja desde la educación no formal. Por ello, los museos de arte se configuran en nuestro escenario ya que, por un lado, son contextos que nacen con una vocación social, en la que la educación la entendemos como fundamental y necesaria para alcanzar sus objetivos, y por otro, contienen arte, concebido por nosotros como una herramienta mental fundamental para el trabajo con los sujetos sordos, al incidir en diferentes aspectos en los que se precisa de una especial atención.

Desarrollamos en este capítulo la línea de pensamiento surgida del estudio, análisis y cruce de los datos trabajados en la investigación, buscando concentrar la esencia de la problemática analizada, así como desencadenar preguntas que den pie a líneas abiertas y vías de continuidad.

Para ello, nos centraremos en los grandes bloques temáticos surgidos durante las páginas desarrolladas.

### VII.1 Sordera, sentidos y educación

Existen dos pilares principales que sustentan nuestra investigación. El primero se encuentra en la relación existente entre las derivaciones de la sordera y la educación para las personas sordas. El segundo lo configuran los museos y su trabajo desarrollado *para* y *con* las personas sordas.

Respecto al primero de ellos, podemos afirmar que presenta una serie de aspectos confluyentes que permiten esbozar posibles respuestas a la problemática detectada durante la investigación que da pie a nuestra tesis doctoral.

Por un lado, la falta de experiencias, derivada de la privación del sentido involuntario del oído, restringe a los sujetos sordos los estímulos involucrados en la construcción de conceptos, lo que ralentiza su aprendizaje. Esto se traduce en una disminución de recursos para enfrentarse a nuevos estímulos, ya que el conocimiento, según apuntan autores como Villalba-Pérez (1996), Gardner (1998) o Mora (2009, 2011), se construye sobre lo ya conocido, siendo las experiencias vividas y los estímulos previamente recibidos, los constituyentes de las bases del conocimiento humano. La privación del sentido del oído produce una ralentización de la constitución de ciertos conceptos, lo que mueve a los sujetos carentes del sentido del oído a presentar dificultades en cuanto a la elaboración y procesamiento de los datos. Este hecho se relaciona con la memoria, ya que las personas que presentan un déficit auditivo, dependiendo del grado de sordera que posean, presentan una disminución de la memoria ecoica, lo que supone una alteración de los procesos de retención y transformación de la información que deriva en consecuencias de tipo memorístico y procesual. Es por ello que resulta fundamental incentivar la memoria icónica, ya que las personas con un bagaje visual más amplio, son capaces de reconocer, ordenar y clasificar un mayor número de elementos, al tiempo que son más flexibles y adaptables a las circunstancias que se encuentren en su vida.

Aprendizaje y experiencia van de la mano, por lo que es necesario que el cerebro realice un constante aprendizaje para continuar percibiendo elementos anteriormente no reconocidos por los sujetos.

En este sentido, la tarea educativa se constituye en un elemento fundamental para el trabajo con sordos. Una educación en la que la alfabetización visual, fundamentada en la sintaxis propia del lenguaje visual, vehicule las acciones educativas, permitiría a los sujetos sordos extraer el máximo potencial del hiper desarrollo de la vista, incrementando sus registros visuales e incidiendo en la problemática detectada en la

fase de procesamiento de datos recibidos a través de la percepción visual. De este modo se sentarían los cimientos de la toma de consciencia sobre el modo en el que comprender su mundo, recibido en el 90% a través de la vista.

Es por ello, que una educación rica en artes, cuyo vehículo esté impulsado por la educación artística y sus fundamentos, contribuiría a suplir y potenciar las necesidades y potencialidades derivadas de la sordera. Ello permitiría realizar una lectura consciente de las imágenes que les rodea y generar estrategias para relacionarlas, generando un imaginario propio de manera consciente.

Sin embargo, si atendemos a los modelos existentes de educación para sordos, nos encontramos ante una historia educativa cuajada de confrontaciones entre defensores y detractores del uso de la lengua de signos, más centrados en resolver la cuestión sobre el canal a través del cual ha de enseñarse a los sordos, que en el *qué* o el *cómo* debe enseñárseles.

Las diferentes corrientes educativas existentes, poco han evolucionado desde los orígenes de la educación sorda, si bien es cierto que las personas con esta característica no son recluidas y sometidas al ostracismo, sí continúan siendo víctimas de una educación centrada en un sistema que, siguiendo las líneas investigativas de los años setenta y ochenta, continúan involucrados en una lucha entre los defensores del oralismo frente a quienes se posicionan en la necesidad de reivindicar el trabajo educativo desde la lengua de signos. Los esfuerzos puestos en esta problemática, dejan de lado la necesidad de dirigir energías hacia la adaptación de contenidos, no tanto en cuanto a si deben transmitirse a través de un canal quinestésico-visual u oral-visual, sino en relación a *cómo* han de ser adaptados los contenidos para no restar información respecto a sus compañeros oyentes. Sin descartar la importancia de éste debate, consideramos que falta mucho por investigar respecto al modo en el que los sujetos sordos puedan extraer un mayor beneficio a su educación a través de sus potencialidades.

Ello nos lleva a otro de los puntos determinantes en cuanto a este primer pilar: la investigación. Tras la búsqueda sistemática realizada, nos encontramos con una falta de estudios que profundicen en la cuestión sorda, especialmente en determinar de qué modo la carencia de un sentido como el oído, influye en la adquisición de conocimientos, y la evolución cognitiva que desarrollan los sujetos sordos. Ello nos sitúa en un momento actual en el que parece existir acuerdo científico que da por buenas las publicaciones que se desarrollaron en torno a los años setenta y ochenta, derivadas de las investigaciones de Piaget, y surgidas para contradecirlas. Sin

embargo, más allá de demostrar que el lenguaje influye o no en el pensamiento formal y su recuperación, así como en las complicaciones que los sujetos sordos presentan al respecto, y una vez refutadas las teorías piagetianas, parecen haberse detenido las investigaciones en este ámbito. La lingüística y psicología son las áreas que más esfuerzos prestan en el estudio del sordo, apreciándose un incremento de interés desde la medicina en relación a los implantes cocleares. Sin embargo, y bajo nuestro punto de vista, la complejidad del sordo es tal, que sería necesario el impulso de estudios multidisciplinarios que arrojasen luz desde diferentes perspectivas, de tal modo que se permitiese enriquecer el pensamiento en torno a ellos.

Todos los estudios analizados se centran en el lenguaje y la comunicación, sin embargo, y según apuntan Martín Bravo (1995) y Martín García (2005), existen más factores que determinan y configuran la personalidad del sujeto sordo influyendo, asimismo, en su forma de comprender el mundo.

La Calidad en las interacciones, el tipo de ambiente familiar, las posibilidades didácticas en los colegios o el que sus padres sean sordos u oyentes, entre otros, se configuran en factores tan importantes como el tipo de sordera, el momento de la pérdida auditiva o el grado de déficit, aspectos fundamentales en la definición de la relación de los sujetos con el mundo que les rodea; igualmente, el tipo y calidad de experiencias que haya vivido marcan un punto de inflexión tanto en la concepción del mundo como en la forma de experimentarlo.

La combinación de estos factores desemboca en un tipo de experiencia de alta o baja calidad para el sordo, y ello en un escenario más o menos idóneo para una correcta evolución cognitiva del sujeto, puesto que se vincula directamente con la cantidad de información que el niño sordo tiene a lo largo de su desarrollo. En caso de que estos factores se den de forma que no fomenten la inclusión de información a través de diferentes medios y códigos, el empobrecimiento del sujeto se torna un lastre que arrastrar durante su vida.

No obstante, y de vuelta a las investigaciones sobre sordera, no podemos obviar la importancia que el lenguaje ejerce en los procesos de percepción y cognición, existiendo un gran número de autores que como Corson (1973), Quigley y Frisina (1961), Stuckless y Birch (1966), Vernon y Koh (1970) Sánchez Hípola (2004), De los Reyes (2005) o Courtin (2000), por citar algunos, que han dedicado grandes esfuerzos a analizar la relación entre el lenguaje y el conocimiento, aportando importantes conclusiones y arrojando luz sobre asuntos de gran relevancia.

Sin denostar las investigaciones localizadas para fundamentar nuestro cuerpo teórico, fundamentales para comprender la complejidad que nos ocupa, defendemos la necesidad de invertir esfuerzos en la realización de estudios multidisciplinarios, puesto que entendemos la problemática sorda como un poliedro irregular y complejo configurado por múltiples caras, aristas y vértices, entendiendo cada una de estas caras como aspectos que influyen en el comportamiento de los sujetos sordos, siendo las aristas áreas de conocimiento implicadas en el estudio de dichas problemáticas.

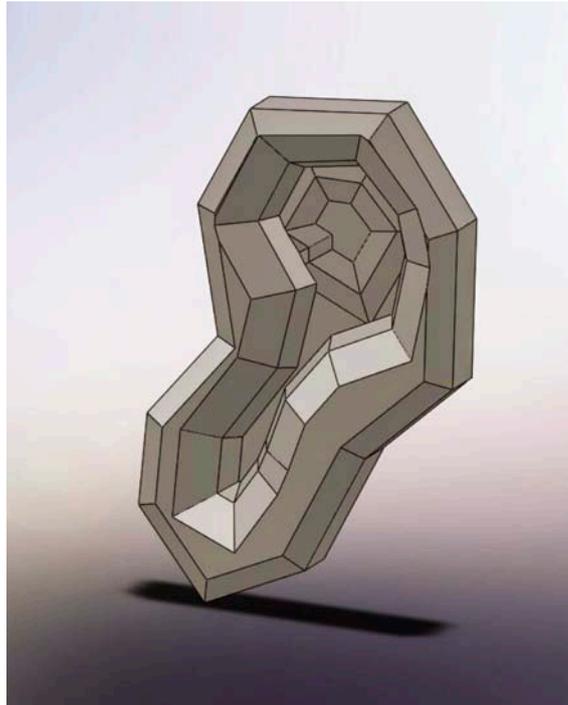


Imagen 34. Metáfora visual: concepción poliédrica del sujeto sordo. Fuente propia.

Así, es necesaria la relación entre varias disciplinas para construir dicha figura y comprender en profundidad las relaciones entre las partes, ya que existen diversos aspectos que deben ser estudiados por diferentes áreas de conocimiento para comprender toda su complejidad desde ópticas que enriquezcan su visión.

Todas ellas, trabajadas en conjunto, sirven para generar una perspectiva de las circunstancias que rodean la construcción individual del sujeto sordo, permitiendo una aproximación a la comprensión de los aspectos a tener en cuenta en el momento de interactuar educativamente con ellos.

En este sentido, y dentro de los procesos psicológicos presentes en el desarrollo cognitivo, encontramos elementos que se entrelazan y actúan en diferentes fases, tomando una importancia determinante para la enseñanza-aprendizaje, más aún si

pensamos en un trabajo destinado a incidir en las carencias experienciales derivadas de la privación de la recepción de estímulos auditivos en los sujetos sordos. Así, la emoción se configura en un elemento fundamental para lograr alcanzar las cotas más altas de comprensión en los procesos educativos, así como en el aprendizaje individual de los sujetos.

El trabajo desde las artes, y teniendo muy presente la percepción visual, se nos antoja fundamental ya que el hiper desarrollo de la visión, derivado de la carencia auditiva, en relación a la utilización de la lengua de signos, dan lugar a un manejo de la mirada y una economía visual que merecen ser tenidos en cuenta y potenciados desde los procesos educativos.

La detección de dificultades para procesar los datos recibidos a través de la percepción parece estar relacionada, por lo tanto, con la carencia experiencial a la que están sometidos los sujetos sordos, ya que la privación o disminución de recepción de los datos involuntarios aportados por el oído reducen el archivo de información que permite la elaboración de pensamientos complejos. Esta falta de experiencias parece estar detrás de las dificultades que presentan los sujetos sordos en aspectos como la reflexión y la elaboración de un pensamiento crítico, elementos detectados durante nuestra primera investigación y detonantes de la presente. Ello, hace necesario estimular la experimentación y la recepción de información a través de la mirada, y tomando como referencia las experiencias individuales que forman parte de su bagaje, a través de la búsqueda de vínculos emotivos que logren captar su atención y significar cuanto se pretenda por el docente.

## **VII.2 Museos y sordera. Modelos teóricos y prácticos**

El segundo de los pilares que configuran nuestro estudio lo encontramos en la relación entre las instituciones museísticas y la sordera.

La elección de los museos como escenario para realizar nuestra investigación se debe a las características propias de estas instituciones. Su configuración como espacios de ocio se suma a su situación en el plano de la educación no formal, lo que aporta matices diferenciales al hecho educativo que permiten desarrollar aspectos relacionados con las carencias sordas desde una posición totalmente diferente a como se hace desde la educación formal. El modo en el que los espectadores se enfrentan ante sendos escenarios, escuela y museo, dista mucho entre sí, produciendo una mayor receptividad en espacios no formales, lo cual ha de ser utilizado en positivo

para ahondar en cuestiones en las que las instituciones tienen la capacidad de llegar más profundamente que las escuelas, atendiendo al rol receptivo de los discentes.

Además de este motivo, podemos dar más razones que cargan al museo de un halo de idoneidad para el desarrollo de acciones *con* y *para* el colectivo sordo:

En primer lugar la propia definición de museo dictada por ICOM sitúa estos organismos como espacios que tienen la *obligación*, si pretenden ser considerados como museo, de prestar servicio a la sociedad y su desarrollo, lo que supone una apuesta social. Ello deviene en una necesidad de adecuación para lograr la capacidad de prestar servicio a toda la sociedad, independientemente de las características que presenten los sujetos individualmente. Consecuentemente, esta idea conlleva una tarea institucional de formación interna para alcanzar los conocimientos necesarios que permitan realizar un trabajo coherente con la filosofía que defienden y con las necesidades y peculiaridades de los destinatarios. La educación se situaría en un papel destacado en este punto, ya que se configura como el puente entre los contenidos y el público, al desarrollar una tarea de mediación fundamental para lograr prestar el servicio social propuesto en su definición. La concienciación en torno a esta idea da lugar a diferentes formas de trabajo *desde* y *con* la educación

Educación y apuesta social devienen en un movimiento museístico que traspasa la nueva museología, aportando una mayor vehemencia en la lucha por llegar a toda la sociedad y fundamentándose en la educación. La museología social vive en la actualidad un impulso creciente, visibilizándose en la dotación museística en tecnologías accesibles, y un despliegue de medios cuya intención es desarrollar diferentes trabajos con aquellos colectivos desatendidos históricamente. Entre ellos se encuentra el colectivo sordo.

Actualmente existen multitud de museos con un claro interés por acogerlos en su programación, realizando esfuerzos por dotar sus instalaciones de mecanismos como bucles magnéticos, emisoras FM, signoguías o visitas signo-guiadas, entre otros sistemas. Sin embargo, este interés por implementar sus dotaciones tecnológicamente nos devuelve al debate encontrado en el ámbito de la educación y la investigación respecto a los sordos, ya que nuevamente apreciamos un interés más centrado en el canal a través del cual han de trasladar los conceptos a los sujetos sordos, que en el *cómo* y *qué* ha de trasladarse para favorecer el aprendizaje y resultar efectivo para sus destinatarios. Consideramos que la dotación de estos servicios a las instituciones no garantiza el éxito, ni en cuanto a la participación sorda, ni en relación a la asimilación de conceptos y conocimientos, ya que una adaptación centrada en una traducción de

un lenguaje a otro no encierra la complejidad que la traducción intercultural precisa. Estos sistemas no tienen en cuenta la falta experiencial de los sujetos sordos, ni la deficiente educación a la que han sido sometidos los más mayores, por lo que una *simple* traducción no resuelve los problemas relacionados con la elaboración de pensamiento ni aporta un enriquecimiento tan profundo como potencialmente podría desarrollarse desde los museos.

Resulta fundamental la dotación de personal especializado, con una formación que atienda tanto al conocimiento de aspectos culturales propios de la comunidad sorda - entre los que se encuentra el dominio de la lengua de signos-, pero aún más importante, conocedor de las dificultades de aprendizaje, las herramientas y estrategias más adecuadas para llegar al colectivo a grandes rasgos, y a cada uno de los sujetos individualmente.

Obviamente no todos los sujetos que configuran el colectivo sordo presentan el mismo nivel de dificultades ni las mismas carencias, por lo que el simple hecho de dotar las instalaciones museísticas de sistemas orientados a la autonomía sorda aportan una democratización de la visita abriendo la posibilidad de gozar de las obras con una mínima explicación para sujetos que antes no tenían la oportunidad. De hecho, los cambios introducidos en los museos están moviendo sinergias en el colectivo sordo hacia una emancipación de las asociaciones sordas como veremos más detenidamente.

Otra de las razones por las que consideramos los museos de arte como los espacios más idóneos para el trabajo con el colectivo sordo se debe a su propio contenido. Entendemos el arte, a través de la educación artística, como una vía que contiene múltiples beneficios para el desarrollo de un trabajo insistente en las necesidades y carencias detectadas en el colectivo sordo. El arte, entendido como herramienta mental, permite ampliar las capacidades de los sujetos, potenciar las ya desarrolladas y reorganizarlas, permitiendo el moldeamiento cerebral a través del entrenamiento en pensamiento divergente y creativo, característicos de las conductas básicas que se activan a través del ejercicio artístico a través de la educación artística. Autores como Marín (2003), afirman la existencia de una serie de conductas y capacidades básicas que se ponen en juego a través de la educación artística: "Percepción visual, táctil y cinestésica, creatividad, inteligencia espacial, pensamiento visual, imaginación y memoria visual, valoración y evaluación cualitativa de imágenes y objetos, sensibilidad estética" (Marín, 2003, p.10) elementos, todos ellos relacionados con la potenciación de aspectos perceptivos, reflexivos y creativos, presentes en las fases de entrada,

elaboración y salida de los estímulos visuales a través de su transformación en pensamiento y respuesta en forma de conducta. La educación artística proporciona una base sobre la que sustentar y construir una metodología de trabajo, la cual defendemos ha de ser enfocada desde la educación patrimonial. Éste planteamiento permite aproximar el trabajo que, a priori, podría resultar ajeno, lejano y extraño para los sujetos sordos, hacia un plano individual, en el cual se generan inercias comunicativas que van desde lo personal hacia lo compartido; Desde las individualidades y experiencias personales hacia las vivencias culturales, tanto de la cultura sorda, como oyente. Este tipo de trabajo propicia inercias de conocimiento personal en lo ajeno a través del arte, dando lugar a la vivencia de experiencias propias y experimentación de vidas ajenas, lo que permite ampliar el bagaje experiencial desde la comprensión del otro, generando un pensamiento más elástico, necesario en sujetos que han sufrido una coartación de los canales a través de los cuales experimentar el mundo.

Por lo tanto, es en los museos, a través del arte, de la educación artística y desde la educación patrimonial el punto en el que se genera un modelo de trabajo en el que los sujetos, sus vivencias, experiencias, creencias y pensamientos, fluyen individualmente para comprender cuanto les resulte atractivo y necesario del discurso propuesto, ayudando en los procesos de reflexión y elaboración de pensamiento al partir de la experiencia vivida, sea cual sea la cantidad y calidad de ésta. Así, es desde el arte y su percepción, a través de la educación artística y gracias a la educación patrimonial que los sujetos sordos no sólo experimentan un tipo de trabajo que insiste en el punto conflictivo detectado en las fases de elaboración de los datos recibidos visualmente, sino que potencian su capacidad visual, desarrollan y potencian capacidades innatas, habilidades, potencialidades e incide directamente en algunas de las motivaciones que parecen causar la ruptura entre la recepción y elaboración de los datos percibidos visualmente. De este modo, la experimentación y la recepción de información a través de la mirada, tomando como referencia las experiencias que forman parte de su bagaje reflejadas en las obras artísticas, son compartidas por quienes realizan la visita en grupo generando inercias en las que las individualidades se suman generando una experiencia compartida que permite ampliar el registro experiencial, participando del propio artista, su entorno, el visitante, su contexto, los mediadores, etc.

La dialéctica a la que da lugar la patrimonialización, desde la identidad individual hacia la construida culturalmente, desencadena, nuevamente, un pensamiento reflexivo y crítico, enriquecido desde los aportes del arte como herramienta, dando lugar a

beneficios para el trabajo con el colectivo sordo, ya no sólo atendiendo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino desde la propia construcción de la identidad.

En este sentido, los museos aportan nuevos recursos y generan conocimiento hacia el mundo sordo, ya que la creación de instrumentos como las signoguías, permiten un desarrollo tecnológico, acompañado de un aporte lingüístico para el mundo sordo; La necesidad de traducir determinados conceptos a un lenguaje como la lengua de signos, la cual se produce y evoluciona atendiendo a las necesidades comunicativas de los sujetos que la manejan, permite una implementación léxica y conceptual, contribuyendo al crecimiento cultural de la comunidad sorda usuaria de lengua de signos.

La suma de todos los elementos aquí expuestos conducen a pensar que el trabajo en los museos utilizando el arte como instrumento y la educación patrimonial como enfoque, es la forma más conveniente para el trabajo con los sujetos sordos, al incidir en los aspectos más necesitados de atención hacia ellos: emoción, reflexión, vinculación entre pensamientos, generación de experiencias, empatía. Al tiempo que se potencian sus capacidades, alejando la idea de déficit o discapacidad y entendiendo a los sujetos como individuos complejos, imbuidos de capacidades y dificultades al igual que todas las personas. Por ello, el propiciar encuentros interpatrimoniales que den lugar a una interculturación patrimonial, es la forma de normalización más adecuada y coherente, permitiendo cumplir no sólo la legislación, sino también la definición de museo, ya que se pone “al servicio de la sociedad y su desarrollo”, cumpliendo asimismo, con la obligación de responsabilidad social. De este modo, y a través del diálogo propiciado desde esta perspectiva, no sólo se trabajan pensamiento, reflexión y percepción en los sordos, sino que se incide en la normalización, la comprensión intercultural y la generación de nuevos patrimonios colectivos, surgidos de la comprensión mutua y el respeto. Por lo tanto, este modelo de trabajo contribuye al crecimiento social, al entendimiento mutuo y al aporte de conocimiento, tanto para el mundo sordo, como para el oyente, dando lugar a un orden no segregado culturalmente, sino que parte de las individualidades para comprender una sociedad compleja, heterogénea y dialogante, en la que todos deben aportar para gestar vínculos y ser conscientes de la necesidad de ser socialmente.

El diálogo está en la base de esta concepción, un diálogo necesario para comprender, respetar y valorar; un diálogo que debe buscar el modo de transmitir el mensaje pretendido a través del mejor canal y código, el cual ha de centrarse en los elementos

comunes a cualquier cultura: la emoción que toda acción humana contiene. Es a través de ella que se hace posible la comprensión mutua y el crecimiento común.

### **VII.3 Modelo patrimonial de trabajo con sordos en museos de Arte**

Los datos mostrados hasta este momento llevan a desarrollar una idea propia de modelo de trabajo basado en varios estándares desgranados de cuanto venimos mostrando.

De este modo, podemos hablar de claves para un correcto trabajo con el sujeto sordo en los museos, que se transforman en estándares.

1. **Implicación activa.** Es fundamental implicar a los sujetos para lograr su atención. No sólo de forma participativa durante las visitas, sino desde el momento del diseño. Es imprescindible para romper las barreras culturales y las distancias interpersonales que pueden surgir como consecuencia del aislamiento histórico al que muchos de ellos han sido sometidos y que trae como consecuencia un rechazo sistemático a cuanto los oyentes consideran como propio. La participación activa logra aproximar al sujeto, involucrarle a través de un rol de actor principal. Por otro lado, esta implicación permite comprender más ampliamente las necesidades, gustos, formas de los sujetos sordos, pudiendo incorporarlas de este modo a los diseños. No obstante, la implicación activa infiere beneficios tanto para el sordo y su cultura al permitirles visibilizarse, como para el museo, el cual se dota de herramientas y recursos para las necesidades reales del colectivo. No se puede trabajar exclusivamente desde la teoría. Es fundamental un contacto directo con el público destinatario.
2. **Utilización del arte y la educación artística como contenido y medio.** Como ya hemos apuntado, el arte se configura en el medio idóneo para el trabajo con el colectivo sordo por varias razones. En primer lugar, por tratarse de elementos visuales, los cuales son fácilmente recibidos por los sujetos sordos. En segundo lugar, el arte, entendido como herramienta mental, permite ampliar y desarrollar capacidades humanas, lo cual no hace sino invertir en beneficios para los sujetos sordos, ya que los aspectos en los que incide –desarrollo del pensamiento visual, pensamiento creativo, resolución de problemas, etc.- atienden directamente a aspectos precisados de insistencia educativa en ellos.

Otra de las razones la encontramos en cuanto traspira el elemento artístico; Un objeto artístico no es solamente un cuerpo, sino que se carga de significados aportados tanto por el artista, como por la sociedad y cultura en la que crece tal personaje, así como por las significaciones que aporta el observador, su cultura y contexto. Todo ello, no hace sino sumar experiencias, cargar de significaciones un objeto y generar un catálogo de posibles interpretaciones tan amplio como el espectador quiera. Así, la extracción de cada una de estas capas por parte del sujeto sordo le permite, no sólo experimentar nuevos registros, sino vivir empáticamente las experiencias de quienes participan en la dotación de significados. Por ello, es el arte, a través de la educación artística, la clave que posibilita potenciar la experiencia en el sujeto sordo.

3. Conocimiento del colectivo sordo. Resulta fundamental una formación teórico práctica para el trabajo con personas sordas. La especialización la entendemos como clave para el desarrollo de acciones para con ellos, puesto que su idiosincrasia requiere de una serie de conocimientos que abarquen, no solamente los modos de comunicación oralistas, signados o mixtos, sino que vayan más allá, profundizando en la raíz de la problemática. Se precisan conocimientos tanto de educación como de psicología, etiología, y arte. Por lo tanto, se requiere una formación especializada que permita guiar al discente hacia su máximo potencial. Es importante no confundir *formación* con *información*.
4. Posicionamiento o filosofía de la institución. Resulta fundamental, al hablar de instituciones museísticas o culturales, desarrollar un tipo de filosofía en la que la sensibilización sea común a todos los estratos. No resulta eficaz tener un departamento educativo sensible cargado de iniciativas, si no recibe un apoyo de los niveles superiores. Así, es necesaria la generación de instituciones concienciadas con la normalización, la necesaria apertura a todos los públicos y formada para ello. La educación debe ser entendida como clave desde la dirección y gestión de los museos, ya que de otro modo las acciones planificadas pueden quedarse en meros proyectos sin desarrollar por falta de apoyo.
5. Diseño de las acciones educativas. El diseño de las acciones es fundamental por varios motivos. En primer lugar porque una acción sin diseño no puede ser

considerada educativa, y sin intención educativa no es posible accionar los mecanismos necesarios para ayudar a solventar la problemática procesual de la percepción visual encaminada al conocimiento. Por otro lado, no se pueden llevar a cabo acciones educativas sin una reflexión previa, por lo que la parte de diseño resulta fundamental a todas luces. Los diseños deben desarrollarse desde el punto de vista educativo, atendiendo a varios frentes a la vez. Tanto a los objetivos como a los destinatarios, interviniendo los unos en los otros, ya que los primeros han de tener en cuenta a los segundos y éstos han de marcar el camino a seguir. En este sentido, los diseños deben dotarse de diferentes apartados, contemplando procesos, dimensiones y contenidos. Entre ellos defendemos la necesidad de incluir la percepción, reflexión, Patrimonialización, interculturación patrimonial, individualización y socialización entre los procesos; dimensiones tanto actitudinales, emotivas, intelectuales o sociales; y contenidos de corte actitudinal, procedimental y conceptual.

Todo ello genera un tipo de diseño complejo pero adaptado a las necesidades detectadas en los sordos. Una forma de trabajar que abarca una problemática multidisciplinar que precisa de visiones poliédricas y multidisciplinarias, al igual que la complejidad de la casuística sorda.

Este modelo de trabajo ideal, surgido de la lectura de diferentes fuentes bibliográficas, se completa tras analizar la realidad de la práctica llevada a cabo en algunas de las instituciones españolas consideradas, atendiendo a diferentes criterios, significativas y referentes en nuestro país.

Este análisis nos lleva a presentar las conclusiones relativas al cuerpo empírico.

#### **VII.4. Teoría y realidad. Instituciones españolas y sordera**

El análisis realizado a las instituciones consultadas, nos lleva a extraer diferentes conclusiones.

La primera de ellas, y quizás más importante, es que se está realizando un trabajo educativo desigual entre las instituciones consultadas. Algunas de ellas destacan por presentar una conciencia educativa clara, con un servicio a la sociedad visibilizado a través de las acciones desarrolladas dentro de su programación. Otras, sin embargo, obvian la faceta educativa, teniendo como resultado acciones que no logran los resultados esperados. Así, vemos necesario marcar una diferencia entre el concepto de museo y el papel que el museo desempeña en la sociedad, lo cual depende de la

filosofía institucional. Atendiendo a estos conceptos, se desgranán diferentes tipos de motivaciones para el desarrollo de acciones con el colectivo sordo, entre las que encontramos:

- Motivaciones internas: Surgidas desde el propio museo. Entre ellas encontramos la mejora en la atención a nuevos públicos y la investigación educativa.
- Motivaciones externas: generadas desde realidades externas a la institución. La responsabilidad social del museo, entendida como imposición interpuesta por la configuración en museo desde ICOM, la legislación española que obliga a convertirse en espacios accesibles garantizando los derechos de todos los ciudadanos a la participación.
- Motivaciones intermedias: Fruto de una coincidencia en tiempo y lugar de motivaciones compartidas por sordos y museo para la realización de acciones conjuntas.

Se producen, en este sentido, diferentes tipos de acciones, atendiendo a quién impulsa las propuestas:

- Motivadas por los destinatarios: que parten, por tanto, de una necesidad real, siendo los destinatarios quienes acuden al espacio museístico solicitando atención.
- Motivadas por la institución: Surgidas de una intuición o necesidad teórica no experimentada directamente. Supone una apertura de la institución hacia las posibles necesidades del colectivo objeto como forma de realizar su obligado servicio social.
- Motivadas por Instituciones tecnológico-culturales: Motivación igualmente externa, generada desde un entorno de trabajo tecnológico-social (en el caso, por ejemplo de la Fundación Orange) que precisa de espacios de aplicación para sus iniciativas. Ofrecen sus herramientas para implementar la oferta museística.
- Consensuadas entre museo e instituciones tecnológico-culturales: Motivación de carácter experiencial, puesto que la experiencia de trabajo con sordos de ambas instituciones se suma y enriquece para ofrecer nuevas alternativas a los destinatarios.

Estos puntos se relacionan con lo que venimos llamando *direcciones relacionales*, es decir, los movimientos que se generan entre museo y público objeto en cuanto a las relaciones creadas. Así, la imposición de acciones desde los museos hacia el colectivo sordo, no tienen sentido. De hecho, un claro ejemplo lo encontramos en el Museo Nacional de Escultura quienes, debido a esa imposición propia de los museos estatales, inicia un programa de acciones para la comunidad sorda vallisoletana sin ningún tipo de apoyo por parte de los destinatarios. Esto se debe a que, por un lado, la comunidad sorda no entiende el museo como propio, y por otro, el museo no ha logrado conectar con la comunidad sorda. No se realizan estudios previos y no se les permite, en esa fase, intervenir en los diseños, los cuales se convierten en ajenos al propio museo. De este modo se da una desconexión entre todos los agentes implicados en las acciones, lo cual desencadena un tipo de trabajo sin éxito alguno.

En contraposición a este caso, encontramos las acciones que parten de la necesidad real del colectivo sordo: bien las asociaciones se ponen en contacto con instituciones como el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, o la Fundación Orange. En este caso, si la institución gestiona bien su trabajo, combinando educación, implicación del colectivo sordo y formación del personal, el éxito parece estar garantizado, ya que parten de una motivación real de la comunidad sorda.

Parece común el hecho de existir una sensibilización creciente hacia la necesidad de invertir esfuerzos en abrir el museo a todos los públicos, incluyendo al colectivo sordo, lo cual no quiere decir que todo cuanto se realiza se lleve a cabo de la manera más óptima.

Vemos una relación directa entre las instituciones que afirman no tener demasiado público sordo con aquellos que no desarrollan acciones fundamentadas, bien sobre una base teórica que muestre un conocimiento en profundidad del colectivo sordo, bien porque no desarrollan las acciones desde una conciencia educativa. Otra de las razones que vemos tras este hecho se sitúa en el nivel de implicación del colectivo sordo; Aquellas instituciones que logran involucrar a los sordos en todas las fases del diseño, consiguen unos resultados más afines a sus objetivos, aunque, ninguna de las instituciones consultadas se muestran plenamente satisfechas con el resultado final.

En cuanto a la titularidad de la institución ésta resulta ser independiente del tipo de acciones planteadas. En este sentido, destacamos el caso de la Red Museística Provincial de Lugo, cuya titularidad es pública, y el Museo Thyssen Bornemisza, privado. Ambas instituciones son las que más se aproximan a nuestro modelo ideal de

trabajo, desarrollando acciones que reflejan una sensibilidad institucional que mueve y permite desarrollar acciones coherentes y sólidas.

En este sentido, los recursos económicos serían uno de los puntos que marcan la diferencia entre ambas titularidades. La privada quizá presenta más capacidad para dotarse de ayudas económicas a través de patrocinios, lo cual resulta más complejo en el caso de museos de carácter público. Sin embargo, instituciones como la Lucense solventan este hecho implicando al personal y viviendo el museo desde todas las perspectivas posibles, ya que la tecnología no supe la faceta humana, y ésta a de ser predominante en el trabajo a realizar.

No obstante, sí encontramos un punto de inflexión entre los museos públicos y privados en cuanto a lo que ello significa. La titularidad pública parece conllevar una serie de obligaciones que, en ocasiones, pueden convertirse en un lastre que impide desarrollar las actividades en el nivel que quisieran sus responsables.

Parece que la consigna “un museo de todos, para todos” sea la norma que siguen los museos públicos, aunque no todos consiguen cumplirla al descuidar aspectos como la formación o el desarrollo de diseños propios. Los museos estatales no son totalmente autónomos, ya que dependen de órganos gubernamentales superiores que establecen las directrices a seguir, por lo que política, movimientos sociales y sensibilidad social, se reflejan finalmente en las instrucciones que se dan desde la cúspide de la pirámide institucional hacia los departamentos de educación, situados en la base.

#### **VII.4.1 Consecuencias del trabajo desde los museos.**

Como consecuencia al trabajo llevado a cabo por las instituciones, podemos hablar de los siguientes elementos:

Existen diferentes esferas de responsabilidad que condicionan el tipo de actuación llevada a cabo por las instituciones museísticas:

- Esfera externa. Caracterizada por ser impuesta. Se corresponde con el nivel legal. Compendio de normas aplicadas a nivel local, regional, nacional o internacional de obligado cumplimiento. Las motivaciones internas, tanto de la institución como de los sujetos que la configuran, quedan al margen.
- Esfera interna: de tintes culturales, se vincula al nivel ético, entendiéndole como un conjunto de normas morales de corte cultural asimiladas por los

sujetos, que rigen el comportamiento humano. En este caso la esfera interna se refiere al impulso interno que mueve a la institución desde dentro de la misma, motivado por la ética de los miembros de la misma.

- Esfera intermedia: O nivel social y compartido. Contexto en el que los niveles externo e interno conviven y se aplican. Se refiere al escenario en el que conviven, en tiempo y espacio, la esfera interna y la externa, incluyéndose en esta confluencia las influencias sociales y culturales del espacio y tiempo en el que conviven la institución y la realidad social.

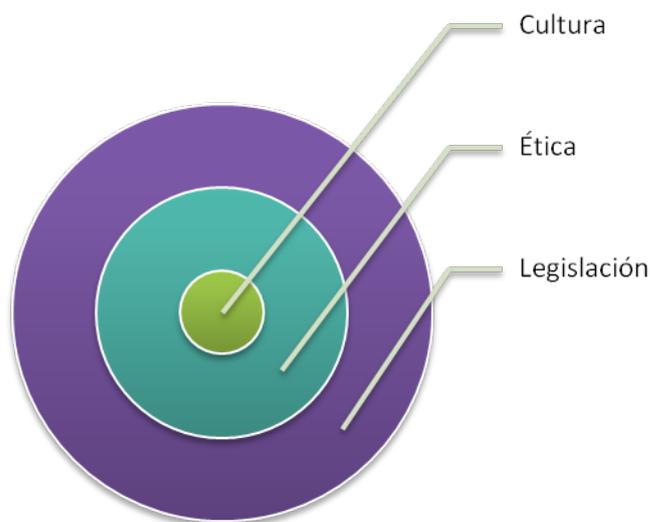


Gráfico 28. Niveles de responsabilidad en las acciones museísticas.

Estas esferas condicionan el comportamiento de las instituciones en el momento en el que confluyen con las fuerzas internas y externas que mueven a la actuación de la institución en materia de responsabilidad y accesibilidad.

Asimismo, presenta diversos ámbitos en los que precisa de actuaciones por parte de las instituciones. Dichos ámbitos se hacen presentes en las esferas de responsabilidad de las instituciones, de tal modo que podemos encontrar las siguientes relaciones:

- Accesibilidad física- esfera externa: La legislación actual obliga a realizar adaptaciones respecto a las personas con capacidades diferentes. Por otro lado, la propia definición de museo indica que éstos han de ponerse al servicio de la sociedad y su desarrollo, lo que deriva en la implantación de diferentes sistemas que les permita cumplir con tales directrices.
- Accesibilidad física-esfera interna: Queda en la disposición de cada institución, atendiendo a la sensibilidad de las personas que la configuran, el nivel de

implicación que tendrán en este sentido, así como la traducción de esta sensibilidad en acciones especializadas y en formación para poder atender las necesidades que surjan en relación a sus espacios.

- Accesibilidad física-esfera intermedia: Los movimientos sociales ejercen una presión hacia la igualdad de oportunidades derivada en cierta necesidad de cumplir con esta exigencia por parte de la institución. Así, esta presión se convierte en una fuerza más que orienta el movimiento institucional.
- Accesibilidad cognitiva-esfera externa: El hecho de que los museos deban estar al servicio de la sociedad y su desarrollo implica la necesidad de buscar estrategias que permitan hacer llegar los contenidos a los sujetos destinatarios, ya que ponerse a su servicio implica facilitar el acceso a los contenidos, por lo que deben incidir en aspectos no sólo físicos sino también cognitivos.
- Accesibilidad cognitiva-esfera interna: La sensibilidad de la institución y su interés por lograr hacer comprensibles los contenidos de sus discursos a los visitantes dan pie a la creación de acciones que permitan hacerse comprensibles a sus destinatarios.
- Accesibilidad cognitiva-esfera intermedia: La sensibilidad social hacia la equidad de derechos no solo atañe al ámbito legal y teórico, sino también a la necesidad de exigir actuaciones reales que permitan accesibilizar la cultura, de tal modo que se generen estrategias para el acceso a la misma de toda la sociedad.
- Accesibilidad social-esfera externa: Es preciso desarrollar estrategias para llegar a todos los estratos sociales, de tal modo que se tenga presentes no solo a los usuarios habituales del museo sino a aquellos estratos que conforman los grupos considerados en riesgo de exclusión social.
- Accesibilidad social-esfera interna: Los intereses y motivaciones de la institución hacia el trabajo con determinados colectivos determina la línea a seguir en su proyecto museológico y museográfico. De este modo es el interés interno de la institución el que determina las vías a seguir para el trabajo con los diferentes grupos que configuran la sociedad.
- Accesibilidad social-esfera intermedia: Los movimientos a favor de la reivindicación de derechos sociales de algunos de los grupos que configuran la cultura urbana depositaria del patrimonio contenido en los museos, determina,

en cierta medida, el que las instituciones fijen su atención y esfuerzos en unos grupos en detrimento de otros.

La confluencia de estos elementos determina el tipo de papel otorgado a los destinatarios, así como la posición que la institución toma respecto al tratamiento de sus contenidos, pudiendo otorgar una mayor predominancia a alguna de las esferas sobre otras. La sensibilidad institucional hacia el trabajo en las tres esferas desde los diferentes tipos de accesibilidad da lugar a acciones en las que los destinatarios son más o menos activos en las mismas.

Otra de las consecuencias del trabajo desde los museos con el colectivo sordo la encontramos en los cambios que, a nivel socio-cultural, producen. La posibilidad de acudir a una institución cultural, como son los museos, de modo autónomo, genera cambios sociales que consideramos remarcables. El trabajo para permitir un recorrido autónomo de los sujetos sordos por las salas, da pie a una desvinculación de las asociaciones, las cuales, habitualmente, actúan de puente entre la sociedad oyente y la cultura sorda. La generación de oportunidades para los sujetos individuales, da lugar a una emancipación de las asociaciones, generando nuevas formas de relación entre sujetos sordos y oyentes.

Es destacable, en este punto, el papel impulsor de una normalización e integración real de la cultura sorda en la sociedad, ya que su rol activo tiene consecuencias, no solo dentro los muros del museo, sino a partir de un trabajo que se expande y contagia al resto de sociedad.

Los museos, por tanto, podemos entenderlos como punta de lanza del cambio social desde un modo de trabajo fundamentado en la sensibilización y trabajo constante hacia la normalización, accesibilización e inclusión, lo cual no hace sino enriquecer a la sociedad y a los sujetos que la componen.

### **VII.5 Continuidad y líneas abiertas**

La investigación realizada se concibe como un eslabón de una cadena que se está construyendo desde diferentes áreas y perspectivas. Se abren a través de ella múltiples vías que obligan a realizar una incursión para comprender en profundidad diferentes aspectos surgidos de la misma.

Encontramos diferentes líneas de continuidad, algunas iniciadas desde el estudio del colectivo sordo, otras desde la educación o teniendo presente la educación patrimonial.

Así, vemos necesario dar un paso más a través de la elaboración de un diseño que se aplique en base a las claves y procesos descritos, seguido de una evaluación que permita dar continuidad a la investigación aquí iniciada. De este modo la teoría se llevaría a la práctica generando modelos de actuación y evaluación que permitan diseñar parámetros de actuación con sujetos sordos.

Por otro lado, el estudio de las reacciones de los sujetos sordos ante las acciones diseñadas para ellos, en términos educativos, culturales y personales, aportaría datos que complementarían cuanto venimos trabajando a través de estas líneas. El trabajo posicionado desde el punto de vista del receptor, en el que éste se convierta en narrador de sus experiencias, de sus impresiones y centre cuanto se teorice parece convertirse en elemento de interés.

El auto concepto de los sordos, la propia cultura sorda, los modos de introducir estos aspectos en los diseños por parte de los mismos, resultan aspectos de especial interés para analizar en profundidad. Su participación en las fases de diseño, en las que el estudio sobre qué facetas les resultan más necesarias de incidir, por qué, para que, y de qué manera las incorporan y trabajan, así como qué elementos consideran más importantes para establecer vínculos interculturales. Es, en definitiva conocer el punto de vista del sordo, darle voz y protagonismo en la investigación.

El campo de la psicología tiene, asimismo, mucho que aportar puesto que la investigación en el ámbito de la sordera lleva décadas ralentizado, sin embargo existen muchos aspectos que precisan de una puesta al día, quizás desde perspectivas multidisciplinares.

Uno de estos aspectos es la adaptación de contenidos en el ámbito formal para los sujetos sordos, ya que se ha detectado una tendencia hacia el estudio del *cómo* en detrimento del *qué*. Es necesario incidir en este punto, devolviendo al campo investigativo el protagonismo que estos aspectos han perdido.

Otra línea que se abre en relación con ésta última es el estudio de los aspectos transferibles desde los ámbitos formales y no formales para el trabajo, no sólo con el colectivo sordo, sino para todos los discentes en general.

En relación con la educación patrimonial, quedan muchos aspectos por estudiar y profundizar. El análisis de los procesos de patrimonialización a partir de los resultados que se obtengan de una puesta en práctica en la que los destinatarios tomen la palabra, así como las redes a las que da lugar este tipo de trabajo. Sería interesante estudiar el trabajo realizado tomando dos grupos como referencia, uno en el que el foco lo ponga la educación patrimonial, otro sin ella. Localizando las posibles diferencias e inferencias que se desarrollan desde este trabajo.

Por último, y derivado del origen de esta investigación, queda por estudiar en profundidad la relación entre manejo de lengua de signos y organización de la mirada. Parece que la utilización de una lengua basada en elementos visuales desencadena una utilización de la mirada capaz de localizar los aspectos descriptivos fundamentales de las obras de arte en un tiempo menor que los sujetos que no lo manejan. Así, la experimentación con sujetos estudiantes de artes podría determinar si la formación en lengua de signos permite mejorar su experiencia perceptiva, recoger más datos y ampliar de este modo el conocimiento de la misma.

Se trata por tanto, de transferir conocimientos, de aplicar las potencialidades de unos colectivos en el beneficio común, apartando la idea de minusvalía y resaltando las capacidades. Gestar, de este modo, un modelo de transferencia desde la investigación y acción para el crecimiento y la normalización social.



## **BIBLIOGRAFÍA**



## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO FERNÁNDEZ A. (1999). *Introducción a la nueva museología*. Madrid: Alianza.
- ALTED, A. (1968). Notas para la configuración y el análisis de la política cultural del franquismo en sus comienzos: la labor del Ministerio de Educación Nacional durante la guerra. En FONTANA, J. (Ed.) *España bajo el franquismo*. Barcelona: Grijalbo, pp. 215-229.
- ALVIRA MARTÍN, F. (2004). *La encuesta: una perspectiva general metodológica*. -Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- AMES, M.M. (1985). Desescolarizar el museo: una propuesta para ampliar el acceso a las colecciones, *Museum*,37(1), 25-31.
- ARDENER, E. HENSON, H. ROBIN, R.H. HYMES, D. y PRIDE, J.B. (1971). *Antropología social y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- ARDUINI, S. (1988). Lenguaje, tipología y cultura. Edward Sapir. *E.L.U.A.* (5) pp. 275-290
- ARNHEIM, R. (1998). *El pensamiento visual*. Barcelona: Paidós estética.
- ARNHEIM, R. (2008). *Arte y Percepción Visual*. Madrid: Alianza.
- ASENSIO, M. y POL, E. (1998). *La comprensión de los contenidos del museo*, Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia,15(1), 15-30.
- ASENSIO, M. Y POL, E. (2001). El marco teórico del aprendizaje informal. *Íber*, (27), pp. 25-31
- ASENSIO, M. Y POL, E. (2003). Aprender en el museo. *Íber*, (36), pp. 62-77
- ASENSIO, M. Y CARRETERO M. (Coords) (2004). *Psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza.
- ARRIETA URTIZBEREA, I. (Ed.) (2007). *Patrimonios culturales y museos: más allá de la Historia y del Arte*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- AUSUBEL, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- BARRIOS MAESTRE, J. M. (2007). Dimensiones del crecimiento humano. *Educación y educadores*, 10(1), 117-134.

- BALLART, J. (1997). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*, Barcelona: Ariel.
- BARTHES, R. (1992). *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.
- BECERRO PUERTO, L. y PÉREZ ESPAÑA, M.C. (1989). *Educación del niño sordo en integración escolar*. Madrid: UNED
- BECH, J. A. (2008). Conceptos básicos para una teoría de la comunicación. Una aproximación desde la antropología simbólica. *Revista Mexicana de ciencias políticas y sociales*, 1(203), 13-52.
- BELINCHÓN, M., RIVIÈRE, A. e IGOA, J. M. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- BELLAVISTA, J., GUARDIOLA, E., MÉNDEZ, A. y BORDONS, M. (2006). *Evaluación de la investigación*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- BELLUGUI, U. POIZNER, H. y KLIMA, E. S. (1993). Language, Modality and the Brain. En JOHNSON, M. H.(Ed.) (1993). *Brain Development and cognition*. Cambridge: Blackwell Publisher.
- BENVENUTO, A. (2004). *Cómo hablar de diferencias en un mundo indiferente? La sordera de los oyendes cuando hablan los sordos*. Ponencia presentada al VI Corredor de las Ideas, Organizado por la Asociación filosófica de Uruguay, Montevideo, 11,12 y 13 de marzo de 2004.
- BOHANNAN, P. (1992). *Para raros, nosotros. Introducción a la antropología cultural*. Móstoles: Akal
- BLOCK, B. (2008). *Narrativa visual. Creación de estructuras visuales para cine, vídeo y medios digitales*. Barcelona: Omega.
- BOGHOSSIAN, P. (2009). *El miedo al conocimiento. Contra el relativismo y el constructivismo*. Madrid: Alianza.
- BOLAÑOS, M. (ed.) (2002). *La memoria del mundo. Cien años de museología. 1900-2000*. Gijón: Trea.
- BOLAÑOS, M. (2008). *Historia de los museos en España*. Gijón: Trea.
- BRICEÑO GUERRERO, J. M. (1970). *El origen del lenguaje*. Caracas: Monte Avila editores C. A.
- BOSCH, E. (1998). *El placer de mirar. El museo del visitante*. Barcelona: Actar.
- BRUCE, V. y GREEN, P R. (1994). *Percepción Visual. Manual de fisiología, psicología y ecología de la visión*. Barcelona: Paidós.
- BONET CORREA, A. (2002). Poéticas de la abstracción. En VV. AA. (2002) *Catálogo del museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español* (138-163). Valladolid: Museo Patio Herreriano.

- CALAF MASACHS (1998). El diálogo objeto-artista-observador. Una propuesta didáctica. *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales (Arte)*, 12, 11-50.
- CALAF MASACHS, R. (Coord.) (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: TREA.
- CALAF MASACHS, R., FONTAL MERILLAS, O., VALLE FLÓREZ, R. E. (coords.) (2007), *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: TREA.
- CALAF, R. Y SUÁREZ, M. A. (2011). Aprender en museos y espacios de patrimonio. *Patrimonio cultural de España*, (5), pp. 109-120
- CALBÓ I ANGRILL, M., JUANOLA I TERRADELLAS, R. y VALLÉS I VILLANUEVA, J. (2011). *Visiones interdisciplinarias en educación del patrimonio: Artes, Culturas, Ambiente*. Girona: Documenta Universitaria.
- CALDERA, P. (2006). Museos y educación: algunas reflexiones y perspectivas de futuro. En CABANILLAS NÚÑEZ, C. M. y CALERO CARRETERO, J.A. (Coord.) *Actas de las IV Jornadas de Humanidades Clásicas* (Pp. 239-252). Almendralejo: Junta de Extremadura, Consejería de Cultura.
- CAMPELO, M. (2010). La comunidad sorda en un museo accesible. En MUSAC (Ed.) *Experiencias de aprendizaje con el arte actual en las políticas de la diversidad*, (pp.83-84). León: Educación y Acción Cultural del MUSAC.
- CANVENDER, A.C., BIGHAM, J. P. y Ladner, R.E (2009). ClassInFocus: Enabling Improved Visual Attention Strategies for Deaf and Hard of Hearing Students. En *Actas del 11º Conferencia ACM SIGACCESS de Ordenadores y Accesibilidad* celebrada en Pittsburg en Octubre de 2009. (pp.67-74).
- CARRETERO, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.
- CARRETERO, M. ASENSIO, M. (2008). *Psicología del pensamiento*. Madrid: Alianza.
- CASTAÑO CALLE, R. (2010). El reconocimiento de las lenguas de signos españolas como instrumentos de comunicación para la comunidad de personas sordas. *Hekademos. Revista educativa digital*. (5),23-44.
- COLMENERO, J. M. CATENA, A. y FUENTES, L. J. (1998). Características de la atención visuo-espacial en sujetos sordos. Comunicación presentada al *II Congreso de la Sociedad Española de Psicología Experimental*. Granada.
- COLMENERO, J.M. CATENA, A. Y FUENTES, L.J. (Marzo, 2000). *Mantenimiento de la atención en una localización espacial en sordos severos y oyentes*. Póster presentado al III Congreso de la Sociedad Española de Psicología Experimental, Barcelona.

- COLMENERO, J.M. (2004). La atención y su papel en la experiencia consciente. *Anales de psicología*, 20(1),103-126.
- COLMENERO, J. M., CATENA, A. y FUENTES, L. J. (2001). Atención visual: Una revisión sobre las redes atencionales del cerebro. *Anales de psicología*, 17(1), 45-67.
- COLMENERO, J.M. CATENA, A., FUENTES, L.J. y RAMOS, M. M. (2004). Mechanisms of visuospatial orienting in deafness. *European Journal of cognitive psychology*, 16(6), 791-805.
- COLOM, A.J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de educación* 338, 9-22.
- CORREA, J. M. e IBÁÑEZ, A. (2005). Museos, tecnología e innovación educativa: Aprendizaje de patrimonio y arqueología en territorio Menosca. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), pp. 880-894
- CUENCA, J.M., ESTEPA, J. Y MARTÍN, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España* (5), pp. 45-58.
- CHAPDELAINE, C., GOUAILLIER, V. BEAULIEU, M. y GAGNON, (2007). *Improving Video Captioning for Deaf and Hearing-impaired People Based on Eye Movement and Attention Overload*. Montreal: CRIM.
- DEMBER, W. N. (1990). *Psicología de la percepción*. Madrid: Alianza editorial
- DE VEGA, M. (1984) *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología.
- DE VEGA, M. y CUETOS, F. (Coords.) (1999). *Psicolingüística del español*. Valladolid: Trotta.
- DÍAZ DE RADA, V. (2005). *Manual de trabajo de campo en la encuesta*. Madrid: CIS.
- DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A.B. y VELASCO ALONSO, C. (Coords) (1999). *Lenguaje escrito y sordera. Enfoques teóricos y derivaciones prácticas*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.
- DURANTI, A. (2000) *Antropología lingüística*. Madrid: Cambridge University Press
- EAGLETON, T. (1983). *Una introducción a la teoría literaria*. Madrid: Fondo de Cultura económica.
- ECO, U. (1998). *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- EDWARDS, B. (2006). *Nuevo aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*. Barcelona: Urano.

- EISNER E. W. (1990). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- EISNER, E. W. (1991). La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista española de pedagogía*, 50(191),15-34.
- EMOREY, K. (2001). *Lenguaje, cognition and the brain*. London: Lawrance Erlbaum Associates Inc.
- ERIKSON, E. H. (1994). *Un modo de ver las cosas*. México: Fondo de cultura Económica.
- ESPAÑA. *Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas*. Boletín Oficial del Estado, 24 de octubre de 2007, núm. 255, pp. 43251-43259.
- ESPAÑA. *Real Decreto 173/2010, de 19 de Febrero, por el que se modifica el Código Técnico de la Edificación, aprobado por el Real Decreto 314/2006, de 17 de marzo, en materia de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad*. Boletín Oficial del Estado, 11 de marzo de 2010, núm. 61, pp. 24510-24562.
- ESPINOSA, A. (2006). El concepto de inclusión en programas interpretativos en museos. Navarra: *V Jornadas AIP*.
- ESTÉVEZ-GONZÁLEZ, A. GARCÍA-SÁNCHEZ, C. y JUNQUÉ, C. (1997). *La atención: una compleja función cerebral*. *Neurol* 25(148) 1989-1997.
- FALCÓN, M. (2010). *Sentido del proyecto afectivo*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona: Barcelona.
- FALCÓN, M. (2011). Geoeducación o formación sensible. *Ariel*, (7), 32-36.
- FERNÁNDEZ-ABASCAL, E. G., MARTÍN DÍAZ, M.D. y DOMÍNGUEZ SÁNCHEZ, J. (2004). *Procesos Psicológicos*. Madrid: Pirámide.
- FERNÁNDEZ VIADER, M.P. (2002). Cambios actuales en la respuesta educativa para los sordos una aproximación hacia modelos comprensivos. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 5(4)
- FERNÁNDEZ VIADER, M.P. y Pertusa E. (coord.) (2004). *El valor de la mirada: sordera y educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- FERRÁNDEZ MORA, J.A., VILLALBA PÉREZ, A. (1996). *Atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una deficiencia auditiva*. Valencia: Consellería de Cultura, Educación y Ciencia. Generalitat Valenciana.

- Fernández Villalvilla, A., Calaf Masachs, R., Fontal Merillas, O. (2003). Aprender arte en la escuela. El Humanities Project guía la experiencia con escolares de 8-10 años en Calaf, R. (coord.) (2003). *Arte para todos : miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: TREA
- FLICK, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- FONTAL, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica para el aula, el museo e internet*. Gijón: TREA.
- FONTAL, O. (2007). ¿Se están generando nuevas identidades? Del museo contenedor al museo patrimonial. En CALAF, FONTAL y VALLE (Coord), *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad* (pp. 27-52). Gijón: TREA.
- FONTAL, O. MARÍN, S. (2011). Enfoques y modelos de Educación Patrimonial en programas significativos de OEPE. *Educación artística. Revista de investigación EARI*, 2, 91-96.
- FONTAL, O. (coord.) (2013). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: TREA
- FOSTER, W. P. (1980). Administration and the crisis of legitimacy: A review of Habermasian thought. *Harvard Education Review*, 50(4), 496-505.
- FOUREZ, G. (2008). *Cómo se elabora el conocimiento. La epistemología desde un enfoque socioconstructivista*. Madrid: Narcea
- FREELAND, C. (2001). *Pero ¿esto es arte?*. Madrid: Cátedra
- FREIRE, P. (2007). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- FRIED, D. (comp) (2000). *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas*. Barcelona: Granica
- FROUFE, M. (2011). *Psicología del aprendizaje. Principios y aplicaciones conductuales*. Madrid: Paraninfo
- FURTH, H. (1981). *Pensamiento sin lenguaje. Implicaciones psicológicas de la sordera*. Madrid: Marova.
- GAGNÉ, R. M. (1970). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Aguilar.
- GARCÍA BLANCO A. (1994). *Didáctica del museo. El descubrimiento de los objetos*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- GARCÍA, R. (2000). *El conocimiento en construcción: de las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- GARDNER, H. (1982). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1993). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Madrid: Paidós

- GARMAN, J. (2008). *Introduction to eye tracking*. Recuperado de <http://northern-user-experience.org/files/2008/09/introduction-to-eyetracking.pdf>
- GASCÓN RICAÑO, A. (2003). Pedro Ponce de León y Juan de Pablo Bonet. Dos doctrinas pedagógicas enfrentadas. En *conferencia impartida en la inauguración del curso 2003-2004 de Lengua de Señas Española de la Universidad de Sevilla*. Recuperado de [http://www.ucm.es/info/civil/herpan/docs/ponce\\_bonet.pdf](http://www.ucm.es/info/civil/herpan/docs/ponce_bonet.pdf)
- GERENA CARRILLO L.A. (2009). La descripción platónica de la percepción Teeteto. Ideas y valores: *Revista colombiana de filosofía*, (139)87-107.
- GESCHÉ-KONING, N. (1998). Museos y enseñanza de las ciencias sociales. Perspectivas de futuro. *Íber Didáctica de las ciencias Sociales, Geografía e Historia*.(15), 7-14
- GIBBS, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata
- GÓMEZ REDONDO, C. (2013). *Procesos de Patrimonialización en el arte contemporáneo: Diseño de un artefacto educativo para la identidad* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid. Valladolid.
- GÓMEZ RODRÍGUEZ, M. C. (2003). Breve aproximación a la antropología lingüística. *Interlingüística*, (14) 467-472
- GONZÁLEZ-MONFORT, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los *currícula* de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio cultural de España* (5), 59-74
- GOETZ, J. P. Y LECOMPTE, M. D. (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- GREENE, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Grao
- GUMPÉREZ, J.J. y BENNETT, A. (1981). *Lenguaje y cultura*. Barcelona: Anagrama.
- HARRIS, R. I. (1976). *The relationship of impulse control to parent hearing status, manual communication, and academic achievement*. Tesis doctoral. Universidad de Nueva York.
- HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ, F., JÓDAR, A. MARÍN VIADEL, R. (Coords) (1991). *¿Qué es la educación artística? Propuestas en torno a la enseñanza de las artes plásticas, la estética la historia del arte, el diseño, la imagen, la literatura, a música la dramatización y la educación física*. L'Hospitalet de Llobregat: Sendai ediciones.

- HERNÁNDEZ F.X. (1998). Museología y didáctica. Consideraciones epistemológicas. *Íber Didáctica de las ciencias Sociales, Geografía e Historia*. (15), 31-37.
- HERNÁNDEZ, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Barcelona: Octaedro.
- HERNÁNDEZ, F. (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Octaedro
- HERRERA, V., PUENTE, A., ALVARADO, J.M. y ARDILLA, A. (2007). Códigos de lectura en sordos: La dactilología y otras estrategias visuales y kinestésicas. *Revista latinoamericana de Psicología* 39(2), 269-286.
- HOCKETT, C.F. (1971). *Curso de Lingüística Moderna*. Buenos Aires: Editorial universitaria de Buenos Aires.
- HOCKETT, C. F. (1979). El origen del lenguaje. En R. F. Thompson (ed.) *Psicología fisiológica*. Madrid: Blume.
- HOOPER GREENHILL, E. (1998). *Los museos y sus visitantes*. Gijón: TREA.
- HOUSEN, A. (2001-2002). Aesthetic Thought, Critical Thinking and Transfer. *Arts and Learning Research Journal* 18(1), 99-131.
- HOGG, J. y VV. AA. (1969). *Psicología y Artes visuales*. Barcelona: Gustavo Gili.
- HUBARD, O. M. (2007). Productive Information: Contextual Knowledge in Arte Museum Education. *Art Education* 17-23.
- HUERTA, R. (ed.) (2002). *Los valores del arte en la enseñanza*. Valencia: Universitat de València
- HUERTA, R. (2011). Maestros, museos y artes visuales. construyendo un imaginario educativo. *Arte, Individuo y sociedad* 23(1), 55-72.
- INHELDER, B. (1975). *Aprendizaje y estructuras de conocimiento*. Madrid: Morata.
- INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS (ICOM) news, París, vol. 23, num. 1, 1970, pp. 28.
- ICOM (2006). *Código de deontología del ICOM para los museos*. París: ICOM.
- ICOM (2007). *Estatutos del ICOM*. Viena: ICOM
- IPCE (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. IPCE: Madrid.
- JUNCOS RABADÁN, O. y JUSTO PIÑEIRO, M. J. (2001). Metodología para la transcripción y glosas de la LSE: Ejemplos de estudios sobre adquisición, En de la Cruz I., Santamaría C., Tejedor C. y Valero C. (eds.), *La lingüística aplicada a finales del siglo XX. Ensayos y propuestas*. Madrid: AESLA / Universidad de Alcalá. 77-85.

- JUNCOS RABADÁN, O. (2003). El desarrollo del lenguaje en niños sordos. Implicaciones evolutivas y educativas, Comunicación presentada en Investigación, innovación y cambio. V *Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (Salamanca, 20/22-03-03).
- HUDSON, K. (1998). El museo se niega al inmovilismo. *Museum*, 50(1), 43-50.
- KANISZA, G. (1998). *Gramática de la visión*. Barcelona: Paidós
- KERENLY, K. (1998). *Dionisios: raíz de la vida indestructible*, Barcelona: Herder.
- KIVATINETZ, M. y LÓPEZ, E. (2006). Estrategias de pensamiento visual. ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos? *Arte, individuo y sociedad*, 18, 209-240.
- LATORRE, A. DEL RINCÓN, D. y ARNAL, J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Jordi Hurtado Mompeó-editores.
- LLORENTE, E. (1998). Medios visuales y educación visual. *Revista Psicodidáctica*, 5, 69-82.
- LEWIS, V. (1991). *Desarrollo y déficit. Ceguera, sordera, déficit motor, síndrome de down, autismo*. Barcelona: Paidós
- LINDSAY, P. H. Y NORMAN, D. A. (1977). *Procesamiento de la información humana. Una introducción a la Psicología*. Madrid: Tecnos
- LÓPEZ MARTÍNEZ, M. D. (2011). Arteterapia y museos. Puntos de encuentro. *Arte y políticas de identidad*, 4, 127-136.
- LUQUE NADAL, L. (2009). Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? *Language Design* (11) 93-120.
- MAIRESSE, F. (1998). El álbum familiar. *Museum*, 50(1), 25-30.
- MARCHESI, A. (1993). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Arganda del Rey: Alianza Editorial.
- MARCHESI, A., COLL, C. PALACIOS, J. (1999). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*. Arganda del Rey: Alianza editorial
- MARCOLLI, A. (1978). *Teoría del Campo: Curso de educación visual*. Madrid: Xarait.
- MARÍN VIADEL, R. (Ed.) (2005). *Investigación en educación artística*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- MARTÍN BRAVO, C. (1995). Desarrollo cognitivo y problemas escolares en sordos/as. *Tabanque: Revista pedagógica*. (10-11), 213-222
- MARTÍN, E. MAURI, T. (coord.) (1996). *La atención a la diversidad en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/HORSORI

- MARTÍN DEL BUEY, F. (coord.). *Procesamiento estratégico de la información*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- MARTÍN GARCÍA, M. J. *Repercusiones de la sordera en el desarrollo cognitivo y social*. Recuperado de <http://doces.es/uploads/articulos/repercusiones-de-la-sordera-en-el-desarrollo-cognitivo-y-social-.pdf> (28 de Abril de 2013)
- MARTÍN GONZÁLEZ, J.J. (1999). *Historia del Arte*. Madrid: Gredos.
- MARTÍNEZ PÉREZ, A. (2008). *Antropología Visual*. Madrid: Síntesis.
- MEDINA CURIE, N. (2006). Epistemología y conocimiento en QUINTANA, A. y MONTGOMERY, W. (Eds.) *Psicología: Tópicos de actualidad*. Lima: UNMSM. Pp.25-38
- MELGAR, J. F. (2009). *Lenguaje, pensamiento y la Psicología del sordo*. Recuperado de [www.cultura-sorda.eu](http://www.cultura-sorda.eu) (5 Abril 2013).
- MERLAU-PONTY, M. (1979). *La posibilidad de la filosofía*. Madrid: Nancea.
- MERRIAM, S. (1988). *Case study research in education. A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MIRZOEFF, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- MONFORT, M. (1984). Sordera y desarrollo cognitivo. *Revista Logop. Fonouaud*. III(4). 207-212
- MONTERO, H. y HERRERO SOLANA, H. (2007). Eye-Tracking en interacción Persona- Ordenador en *No sólo usabilidad*, 6. Recuperado de [www.nosolousabilidad.com](http://www.nosolousabilidad.com)
- MORA, F. (2011). *Cómo funciona el cerebro*. Madrid: Alianza.
- MORA, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza.
- MORENO CABRERA, J. A. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.
- MORIYÓN MOJICA, C. y VALDESPINO NÚÑEZ, S. (2003). Semántica y pragmática del espacio en las lenguas de signos, *Actas del Congreso Internacional Espace et Texte. XII Coloquio de la Asociación de Profesores de Filología Francesa (APPUFUE)*. Alicante. Universidad.
- MORIYÓN MOJICA, C., Valdespino NÚÑEZ, S. y ALONSO DÍAZ, R. (eds. Lits.) (2005). Lenguas en contacto: interferencias e interrelaciones. Actas visuales de las *II Jornadas conmemorativas del Día Europeo de las Lenguas*. Valladolid. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación.
- MORIYÓN MOJICA, C. VALDESPINO NÚÑEZ, S. y GONZÁLEZ MARTÍNEZ, N. (2005). Interferencias lingüísticas y aculturación. La necesidad de una planificación lingüística de la LSE, en MORIYÓN MOJICA, C., VALDESPINO NÚÑEZ, S. y ALONSO DÍAZ R. (eds.), *Lenguas en contacto: interferencias e interrelaciones*. Actas

- visuales de las *II Jornadas conmemorativas del Día Europeo de las Lenguas*. CD Multimedia. Valladolid. Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación.
- MOUTINHO, M. Y STOFFEL, A.M. (2008) Transformaciones en el MINOM en *Noticias del ICOM* nº2 pp. 8
  - MURPHY, B. L. (2004). La definición del Museo. De una referencia para el especialista a un papel social en *Noticias del ICOM*, 2, pp. 3.
  - NACIONES UNIDAS (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París.
  - NACIONES UNIDAS (2006). *Protocolo Facultativo de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.
  - OLALLA, R. (2010). *Arte y memoria: Estudio cuasi-experimental con colectivos de tercera edad*. Tesis inédita de doctorado. Universidad de Valladolid.
  - ORDOÑEZ, C. (1975). La casa del Museo, México, D.F. *Museum international* 27(2) pp. 71-77
  - ORTEGA CARRILLO, J. A. y FERNÁNDEZ DEL HARO, E. (1996). *Alfabetización visual y desarrollo de la inteligencia. Programa de intervención didáctica basado en el entendimiento de capacidades perceptivo-visuales grafomotrices y de lectura crítico-analítica de la imagen*. Granada: Fundación educación y futuro.
  - OVIEDO, A. (2006). *Colonialismo y sordera. Notas para abordar el análisis de los discursos sobre la sordera*. Recuperado de [www.cultura-sorda.eu](http://www.cultura-sorda.eu) (4 Enero de 2012)
  - OVIEDO, A. (2007). *La cultura sorda. Notas para abordar un concepto emergente*. Rescatado de [www.cultura-sorda.eu](http://www.cultura-sorda.eu) (4 Enero de 2012)
  - PALACIOS, A. y ROMANACH, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. La Coruña: Ediciones Diversitas.
  - PARINI, P. (2002). *Los recorridos de la mirada. Del estereotipo a la creatividad*. Barcelona: Paidós.
  - DE LA PAZ, M<sup>a</sup> V., SALAMANCA SALUCCI, M. (2009). *Elementos de la cultura sorda: Una base para el currículum intercultural*. Recuperado de [www.cultura-sorda.eu](http://www.cultura-sorda.eu) (5 Marzo de 2013)
  - PENN, J. (1972). *Linguistic Relativity versus Innate Ideas. The Origins of the Sapir-Whorf Hypothesis in German Thought*. Mouton: The Hague.
  - PÉREZ, L. Y DOMÍNGUEZ, P. (2005), La estimulación cognitiva a través del modelo de las inteligencias múltiples, en DE ANDRÉS TRIPERO, T., PEÑA GALLEGO,

- A. I. SANTIUSTE BERMEJO, V. (coords) *Necesidades educativas específicas y atención a la diversidad*. Madrid: Consejería de Educación. pp.109-133
- PÉREZ LÓPEZ, S. (2013). Interpatrimonios: relaciones e interrelaciones en/con la educación patrimonial, en FONTAL MERILLAS, O. (Coord). *La educación patrimonial. Del patrimonio a las personas*. Gijón: TREA pp. 57-72
  - PIAGET, J. (1972). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar.
  - PIAGET, J. (1974). *Adaptación vital y psicología de la inteligencia*. Madrid: Siglo XXI
  - PIAGET, J. (2008). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
  - PLANS, R.M. (2009, 26 de Octubre). Nuevas herramientas para acercar el arte y la escultura a las personas discapacitadas. En *Art Accesible*, organizada por la obra social de Caixa Catalunya i Articket .Barcelona.
  - PLATÓN (1998). *Diálogos 4. La República*. Madrid: Gredos.
  - QUESADA, D. (coord.) (2009). *Cuestiones de Teoría del Conocimiento*. Madrid: Tecnos.
  - QUINTANA GARCÍA, I. (2004). *Deficiencia auditiva y teoría de la mente. Un estudio de las variables que influyen en la comprensión de la falsa creencia en niños y adolescentes sordos*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Málaga
  - REINDERS, M.J.T. (2006). *Eye Tracking by Template Matching using an Automatic Codebook Generation Scheme*. Recuperado de <http://ict.ewi.tudelft.nl/pub/marcel/Rein97a.pdf>
  - RETAMOZO, M. (2011). Constructivismo: Epistemología y Metodología en las ciencias sociales en DE LA GARZA, E. Y LEYVA, G. (coord.) *Tratado de Metodología de las Ciencias Sociales: Perspectivas actuales*. México, D.F.: FCE.
  - RIEGL, A. (1987). *El culto moderno a los monumentos*. Madrid: Visor
  - ROCK, I. (1985). *La percepción*. Barcelona: Prensa Científica S. A.
  - RODRÍGUEZ ORTIZ, I. (2003). *Comunicar a través del silencio. Las posibilidades de la lengua de signos española*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
  - RODRÍGUEZ OSUNA, J. (2001) *Métodos de muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sicológicas.
  - RODRÍGUEZ OSUNA, J. (2005) *Métodos de muestreo. Casos Prácticos*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
  - RODRÍGUEZ SANTOS, J.M. (1990). *La deficiencia auditiva: un enfoque cognitivo*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

- ROGOFF, B. (2006). Los tres planos de la actividad sociocultural: “Apropiación participativa”, “Participación Guiada” y “Aprendizaje” en WERTCHS, J. V., DEL RÍO, P. Y ÁLVAREZ, A. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Navalmorcuero: Fundación infancia y aprendizaje pp. 111-131.
- SACKS, O. (2003) *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*. Barcelona: Anagrama.
- SÁNCHEZ HIPOLA, M. P. (2004) *Psicología y lenguaje, en Manual básico de formación especializada sobre discapacidad auditiva*. Madrid: FIAPAS.
- SANTACANA, J. y Serrat N. (Coords.) (2005) *Museografía didáctica*. Barcelona: Ariel.
- SALAMANCA SALUCCI, M. (2007). La inteligencia y los sordos: derribemos mitos. Recuperado de [www.cultura-sorda.eu](http://www.cultura-sorda.eu) (8 de Abril de 2013)
- SAPIR, E. (1954) *El lenguaje*. México D. F.: Fondo de cultura económica
- SIBERT, L.E. y Jacob, R.J.K. (2000). Evaluation of Eye Gaze Interaction. Proc. ACM CHI 2000 *Human Factors in Computing Systems Conference*, pp. 281-288, Addison-Wesley/ACM Press.
- SILVA SALINAS, S. (2003). *Atención a la diversidad. Necesidades educativas: guía de actuación para docentes*. Vigo: Ideas Propias.
- SONTAG, S. (1989) *Sobre la fotografía*. Barcelona: Edhasa.
- STERNBERG, R. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STERNBERG, R. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- STAKE, R. E. (2006). *Evaluación Comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: GRAO
- STOKOE, W. (2004). *El lenguaje en las manos*. Madrid: Fondo de Cultura económica.
- TEJERO, P. G. (1999). Panorama histórico-conceptual del estudio de la atención. En MUNAR, E., ROSELLÓ J. y SÁNCHEZ-CABACO A. (Eds.), *Atención y percepción* (pp.33-62). Madrid: Alianza editorial.
- TIMÓN BENITEZ, M. Y HORMIGO GAMARRO, F. (coords.) (2010). *La atención a la diversidad en el marco escolar. Propuestas de integración para alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo*. Sevilla: Wanceulen.
- TIRAPU- USTÁRROZ, J., PÉREZ-SAYES, G., EREKATXO-BILBAO, M., PELEGRÍN-VALERO, C. (2007) ¿Qué es la teoría de la mente? En *Revista de neurología* 44 (8): 479-489.

- TORREGROSA, A. Y FALCÓN, M. (2013). Patrimonios intuitivos. En Huerta, R. *Patrimonios migrantes* (125-132). Valencia: Universitat de València
- TUDELA, P. G. (1992). Atención. En Fernández Trespalacios, J.L. y Tudela, P. (Eds.), *Atención y percepción* (pp.119-162). Madrid: Alhambra Universidad.
- UNESCO (1972). *Resoluciones a la mesa redonda de Santiago de Chile*. (Recuperado de [http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CDgQjFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.museos.gub.uy%2Findex.php%3Foption%3Dcom\\_k2%26view%3Ditem%26task%3Ddownload%26id%3D8&ei=8WIBUpDtBYnA7Ab404GwCA&usg=AFQjCNH93Yj4BbhziRoearZL9CbgJhuQA](http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=2&ved=0CDgQjFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.museos.gub.uy%2Findex.php%3Foption%3Dcom_k2%26view%3Ditem%26task%3Ddownload%26id%3D8&ei=8WIBUpDtBYnA7Ab404GwCA&usg=AFQjCNH93Yj4BbhziRoearZL9CbgJhuQA) 15 de Julio de 2012).
- VALLE, R. E. (2007). Educación y arte contemporáneo: ¿nuevas presencias?: el museo se hace eco de la diversidad. En CALAF MASACHS, R., FONTAL MERILLAS, O., VALLE FLÓREZ, R. E. (coords.) (2007), *Museos de Arte y Educación. Construir patrimonios desde la diversidad*. Gijón: TREA pp. 83-101
- Vallejo, R. Finol de Franco, M. (2009). La triangulación de datos como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social* (7) pp. 117-133.
- VELARDE CONSOLI, E. (2008). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. *Investigación en educación* 12(22), 203-221.
- VITTA, M. (2003). *El sistema de las imágenes. Estética de las representaciones cotidianas*. Barcelona: Paidós.
- VUILLEUMIER, J.P. (1983). Teoría y Práctica. Programación de museos y política de desarrollo. *Museum*, 35(2), 94-97.
- VYGOTSKY, L. (2005). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- VV.AA. (1987). *Orientaciones para la educación del niño con deficiencia auditiva. Entrenamiento auditivo y lectura labial*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- VV.AA. (1998) *I Simposio nacional sobre la lecto escritura en las personas sordas*. Santander: CNSE y ASSC.
- VV.AA. (2004) *Manual básico de Formación especializada sobre discapacidad auditiva*. Madrid: FIAPAS.
- VV.AA: (2005) *Estudio sobre la lengua de signos española. I Congreso nacional de lengua de signos española*. Alicante: Irma Muñoz, Gladys Merma, Rubén Nogueira y Ana Peidro.
- VV.AA. (2006) *Arte contemporáneo y Educativo: un diálogo abierto*. Valladolid: Junta de Castilla y León.

- VV. AA. (2006). *Lenguaje de signos. Nivel básico*. Madrid: CEP editores.
- VV.AA. (2009) *Actas de las 15 Jornadas Estatales de Departamento de Educación y Acción cultural. Museos para la participación*. La Coruña: Museo de Belas Artes de la Coruña.
- VV.AA. (2009) *Monográfico estudio sobre población con sordera en España*. Madrid: FIAPAS.
- VV.AA. (2011). *Sordera infantil. Del diagnóstico precoz a la inclusión educativa. Guía práctica para el abordaje interdisciplinar*. Madrid: FIAPAS
- VV.AA. (2012). *¡Buenos días creatividad! Hacia una educación que despierte la capacidad de crear*. (Informe Fundación Botín 2012). Santander: Fundación Botín.
- VYGOTSKY, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- VYGOTSKI, L. (1982). *Obras escogidas*. Madrid: Visor Distribuciones S.A.
- WHORF, B. L. (1971) *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona: Barral.
- WOOD, D., WOOD, H., GRIFFITHS, A. Y HOWARTH, I. (1986). *Teaching and talking with deaf children*. Nueva York: Wiley



## URLGRAFÍA.

- Basque Center on Cognition, Brain and Language  
[www.bcbl.eu/?lang=es](http://www.bcbl.eu/?lang=es)  
Última consulta 15 de Enero de 2013
  
- Blog de Encarna Lago  
<http://encarnalagogonzalez.blogspot.com.es/2013/08/gran-resposta-programacion-e-modelo-de.html>  
Última consulta 16 de Agosto de 2013
  
- Centro de Arte Dos de Mayo.  
<http://www.ca2m.org/es/educacion>  
Última consulta 18 de Junio de 2013
  
- Centro de Normalización lingüística de la lengua de Signos (CNLSE)  
<http://www.cnlse.es/>  
Última consulta 5 de Abril 2013
  
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad  
<http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>  
Última consulta 15 abril 2010
  
- Cultura Sorda  
[www.cultura-sorda.eu](http://www.cultura-sorda.eu)  
Última consulta 5 de Marzo de 2013
  
- Deafness Cognition And Language Research Centre  
<http://www.ucl.ac.uk/dcal/>  
Última consulta 14 de Mayo 2013
  
- Fundación Orange  
<http://fundacionorange.es/fundacionorange/lafundacion.html>  
Última consulta 24 de marzo de 2013

- Fundación Roi Baudouin  
<http://www.kbs-frb.be/index.aspx?langtype=2060>  
Última consulta 15 de Junio de 2013
- Fundación Sidar - Acceso Universal  
[www.Sidar.org](http://www.Sidar.org)  
Última consulta 3 Mayo 2011
- Grupo GREAS  
<http://ecoeducationartistique.blogspot.fr/>  
Última consulta 15 de Febrero de 2013
- Grupo URBS  
<http://grupourbs.unizar.es/lineas.html>  
Última consulta 21 de Junio de 2013
- GVAM. Apps para visitas guiadas en museos y espacios turísticos.  
<http://www.gvam.es/>  
Ultima consulta 7 Junio 2013
- Ibermuseos. Sociomuseología.  
<http://www.ibermuseum.org/es/decada-do-patrimonio-museologico-2012-2022/> Última consulta 14 de Junio 2013
- ICOFOM, conceptos fundamentales de la museología.  
[http://www.icofom.com.ar/forms/documento\\_provocativo\\_belgica\\_2009.doc](http://www.icofom.com.ar/forms/documento_provocativo_belgica_2009.doc)  
Última consulta 31 marzo 2010
- Instituto Nacional de Estadística  
<http://www.ine.es/jaxi/tabla.do>  
Última consulta 2 Mayo 2012
- Instituto del Patrimonio Cultural de España: Plan Nacional de Educación y Patrimonio  
<http://ipce.mcu.es/conservacion/planesnacionales/educacion.html>  
Última consulta 20 de Junio de 2013

- Ministerio de Cultura. Directorio de museos.  
<http://directoriomuseos.mcu.es/dirmuseos/mostrarBusquedaGeneral.do>  
Última consulta 23 Abril 2013
  
- Museo Centro de Arte Reina Sofía: Actividades  
[http://www.museoreinasofia.es/pedagogias/educacion/actividades/buscar?bundle=actividad&items\\_per\\_page=15&f\[0\]=im\\_field\\_actividad\\_publicos%3A4282&f\[1\]=im\\_field\\_actividad\\_publicos%3A5694&pasados=1](http://www.museoreinasofia.es/pedagogias/educacion/actividades/buscar?bundle=actividad&items_per_page=15&f[0]=im_field_actividad_publicos%3A4282&f[1]=im_field_actividad_publicos%3A5694&pasados=1)  
Última Consulta 2 de Agosto de 2013
  
- Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía: Signos a escena.  
<http://www.museoreinasofia.es/actividades/signos-escena>  
Última consulta 3 de Agosto 2013
  
- Museo Centro de Arte Reina Sofía: Visitas  
<http://www.museoreinasofia.es/visita/mediacion-cultural>  
<http://www.museoreinasofia.es/visita/visita-individual>  
Última consulta 3 de Agosto de 2013
  
- Museo Dinastía de Vivanco  
<http://www.dinastiavivanco.com/museo/museo.asp>  
Última consulta 14 de Diciembre de 2012
  
- Museo Joaquín Peinado  
[http://www.museojoaquinpeinado.com/noticia\\_detalle.php?idnoticia=121](http://www.museojoaquinpeinado.com/noticia_detalle.php?idnoticia=121)  
Última consulta 17 de Diciembre de 2012
  
- Museo Nacional de Escultura  
<http://museoescultura.mcu.es/>  
Última consulta 5 Julio de 2013
  
- Museo Nacional del Prado: accesibilidad.  
[www.museodelprado.es/educacion/programas-especiales/](http://www.museodelprado.es/educacion/programas-especiales/)  
Última consulta 8 de Julio de 2013
  
- Museo Patio Herreriano, accesibilidad.

- [http://museoph.org/MuseoPatioHerreriano/educacion/investigacion/p.\\_arte\\_para\\_todos](http://museoph.org/MuseoPatioHerreriano/educacion/investigacion/p._arte_para_todos)  
Última consulta 17 de Mayo de 2013
- Museo Thyssen Bornemisza  
<http://www.museothyssen.org/thyssen/home>  
Última consulta 11 de Febrero de 2014
  - Museo Thyssen Bornemisza: Educathyssen, Laboratorio de la diversidad  
[http://www.educathyssen.org/laboratorio\\_de\\_diversidad](http://www.educathyssen.org/laboratorio_de_diversidad)  
Última consulta 11 de Febrero de 2014
  - Obra Social Unicaja.  
<https://www.obrasocialunicaja.es/cOS/Satellite/obrasocial/Noticia/1219740570858>  
Última consulta 17 de Junio de 2013
  - Patrimonio inmaterial y didáctica  
<http://vimeo.com/50520072>  
Última consulta 20 Diciembre de 2012
  - Real Patronato sobre discapacidad  
<http://www.rpd.es/>  
Última consulta 5 octubre 2012
  - Red museística provincial de Lugo  
<http://www.museolugo.org/>  
Última consulta 15 de Agosto de 2013
  - TESEO  
<https://www.educacion.gob.es/teseo/irGestionarConsulta.do;jsessionid=F903D6FDC439FD4E3D71F3855BCFCD4E>  
Última consulta 15 de Julio de 2013





## ANEXO 1. RESPUESTA DEL CNELSE

-----Mensaje original-----

De: web cnlse [mailto:web@cnlse.es]

Enviado el: lunes, 01 de julio de 2013 14:51

Para: Sara

CC: web@cnlse.es

Asunto: Re: Form submission from: Questions

Estimada Sara,

A día de hoy es muy complicado determinar la población de personas sordas usuarias de la lengua de signos. Los diferentes trabajos existentes (Kyle y Allsop 1997, Ladd 2006, Clowes 2000) se basan en estimaciones o expectativas. Tal vez esta desigualdad en las estimaciones se deba a las diferentes tipologías de población utilizadas por los autores. Como apuntan Muñoz-Baell et al. (2008), estas cifras pueden incluir:

Personas sordas y con discapacidad auditiva que comparten una lengua y una cultura común;

personas con una pérdida auditiva severa a profunda;

personas con sordera profunda prelocutiva;

población sorda desde edad temprana –independientemente del origen, grado o tipo de pérdida auditiva– que hayan vivido su infancia y edad adulta dentro de la comunidad Sorda más que dentro de la comunidad oyente; o

usuarios de la lengua de signos, ya sean personas sordas, con discapacidad auditiva u oyentes –cuya vida social esté profundamente relacionada con la de otras personas signantes”.

Por su parte, la “Encuesta de Discapacidad, Autonomía Personal y Situaciones de dependencia” del INE (2008) contempló una recogida de datos sobre el número de personas “con discapacidades de audición que utilizan la lengua de signos” : 13.300 personas de seis o más años de edad. Sin embargo no especifica a qué se refiere con " que utilizan la lengua de signos", si se refiere a personas que no usan además otros sistemas de comunicación, la mayoría de las personas sordas que declaran ser usuarias de la lengua de signos lo son también en distinta medida de otros sistemas, tampoco aclaran el nivel de dominio, pueden ser usuarias de lenguas signadas aquellas que conocen algún que otro signo o aquellas que se comunican diariamente de forma signada, son usuarias solo las personas afiliadas a una entidad asociativa o computan en este concepto otro tipo de colectivos...

Estudios realizados por la European Union of the Deaf (EUD) y por De Wit (2008) indican un total de 120-150.000 personas sordas usuarias de lengua de signos en España. Es importante saber que la fuente de estos datos es la propia CNSE y FILSE respectivamente, consultadas al efecto para los estudios .

Sin embargo, es posible hacer una estimación basándose en la proporción de este colectivo con el total de población para cada uno de los países de Europa, ya que ambos informes dan cuenta de dichos datos. Los resultados indican que, de media en Europa, un 0,15% de la población europea son personas sordas usuarias de la lengua de signos. O lo que es lo mismo: 15 de cada 10.000 ciudadanos europeos son personas sordas

usuarias de lengua de signos. Si aplicáramos la media europea a la población española, obtendríamos un total de algo más de 70.000 personas sordas usuarias de lengua de signos en España.

Cabe apuntar que sólo contamos con aproximaciones y que de momento no disponemos de datos fiables sobre el número de personas usuarias de la lengua de signos en España, teniendo en cuenta asimismo que no sólo las personas sordas y sordociegas son usuarias de la lengua de signos sino que también hay que considerar a otros grupos de la población que se identifican como usuarios de esta lengua.

Respecto al número de personas sordociegas, es una cuestión más compleja de resolver desde el mismo momento en que “es imposible delimitar en términos numéricos en la realidad qué nivel de pérdida sensorial en un sentido, considerada en conjunción con qué otro nivel de pérdida del otro sentido, es tan limitante que convierte a la persona en sordociega” (Álvarez Reyes 2004). La European Deafblind Network estima que hay al menos 150.000 personas en Europa y se estima que la incidencia de la sordoceguera es de

15 personas por cada 100.000, por lo que en España puede haber un total de 6.000 personas sordociegas (ibid.). Y aunque la lengua de signos es uno de los sistemas de comunicación más utilizados por las personas sordociegas, no disponemos de información sobre este colectivo usuario de esta lengua en España.

Esperamos que lejos de marearte con más datos esta descripción sirva para dibujar la dificultad que entraña este análisis cuantitativo. Muchas gracias por contactar con nosotros y por el interés que demuestras hacia la lengua de signos española.

Recibe un cordial saludo

Eva Aroca Fernández  
Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española

-----  
From: "Sara" <saraoepe@mpc.uva.es>  
Sent: Monday, July 01, 2013 1:37 PM  
To: <web@cnlse.es>  
Subject: Form submission from: Questions

> Enviado el Lun, 01/07/2013 - 13:37  
> Enviado por un usuario anónimo: [83.46.102.91] Los valores enviados  
> son:  
>  
> Nombre: Sara  
> Apellidos: Pérez López  
> Edad: 30  
> Sexo: Mujer  
> CCAA: Castilla y León  
> Ciudad: Valladolid  
> Dirección: C/ San Pablo nº 1  
> Teléfono: 659070640  
> Tema de la consulta: Número de Usuarios de LSE

- > Centro: Universidad de Valladolid
- > Cargo: Investigadora
- > Correo electrónico: saraoepe@mpc.uva.es Contenido de la consulta:
- > Estimados señores,
- > Estoy realizando mi tesis doctoral en educación artística y patrimonial para el colectivo sordo en museos y, tras revisar los datos estadísticos relativos al número de personas diagnosticadas con algún tipo de discapacidad auditiva, y el porcentaje de las mismas que son usuarias de LSE, los únicos datos que he localizado son del 2008 (Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia del INE) a través de FIAPAS, donde se especifica que son 13.300 personas las que se prevé utilicen la LSE.
- > ¿Tienen datos más recientes o más aproximados? Me parece una cifra muy baja...
- > Muchas gracias por su atención, un saludo, Sara.
- > Modo de respuesta: En castellano