



UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

LA FOTOGRAFÍA COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN EN EL AULA INTEGRADA.

Autora: Ariane Kleiss Perales

Tutora: Piedad Buchheister

Mérida, Noviembre 2012

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

ESCUELA DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

LA FOTOGRAFÍA COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN EN EL AULA INTEGRADA.

(Trabajo Especial de Grado para Optar al Título de Licenciada en Educación
Mención, Educación Preescolar)

Autora: Ariane Kleiss Perales

Profesora/Tutora: Piedad Buchheister

Mérida, Noviembre 2012

Dedicatoria

Dedicado a todo aquel que cree que algún día niños y niñas aprenderán juntos sin importar sus diferencias,

A futuras docentes, mejor conocidas como “artistas”, les dedico esta experiencia para que las inspire a formarse y ser mejor cada día, y puedan superarse a sí mismas para poder plantarse nuevos retos.

También a los participantes del Taller de Alfabetización Fotográfica del Preescolar Integrado, especialmente a los niños/niñas con quienes compartí momentos muy valiosos que me han permitido entender desde muchos ámbitos, el tema de la diversidad funcional.

Agradecimientos

A Dios y a mi familia, por apoyarme en todo momento y aconsejarme cada vez que lo necesité, los amo.

A todos los docentes que cruzaron mi camino y depositaron un granito de arena que me ayudó a formarme como un ser integral.

A la profesora Piedad Buchheister mi querida tutora, no sólo en la memoria de grado sino durante la carrera universitaria, gracias por enseñarme a enamorarme de la vida y que cada situación me hará una persona más íntegra y creativa. Quiero agradecerles también a las profesoras Elda Puleo y Marbella Peña quienes con su paciencia, su generosidad y su amabilidad en las clases de preparaduría, me aportaron inestimables experiencias de vida; además de mostrarme la belleza de las artes visuales y de la diversidad no sólo funcional sino personal, que motivaron la realización de este estudio.

A la profesora Mery López y Jacrist Sandoval por sus consejos y apoyo durante el proceso de realización de este estudio, gracias.

A todo aquel que me dio consejos que nutrieran este trabajo. Faltarían páginas para expresar mi agradecimiento.

Índice General

	Pág.
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
ÍNDICE GENERAL	v
INDICE DE GRÁFICOS	vii
RESUMEN	ix
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA	
I.1. Planteamiento del Problema.....	14
I.2. Justificación.....	17
I.3. Objetivos.....	19
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO	
II.1. Antecedentes de Investigación.....	21
II.2. Bases Teóricas.....	25
II.2.1. Inclusión.....	26
II.2.1.1. Educación inclusiva.....	27
II.2.1.2. Condiciones que facilitan la inclusión.....	29
II.2.2. Diversidad Funcional.....	30
II.2.2.1. Tipos de Discapacidad.....	32
II.2.2.1.1. Discapacidad Motriz.....	32
II.2.2.1.2. Discapacidad Visual.....	34
II.2.2.1.3. Discapacidad Auditiva.....	36
II.2.2.1.4. Discapacidad Intelectual.....	37
II.2.2.1.5. Síndromes.....	39
II.2.2.2. Fundamentación Legal.....	42
II.2.2.2.1. Convenios Internacionales.....	43

II.2.2.2.2.	Legislación Venezolana.....	49
II.2.3.	Currículo de Educación Inicial.....	56
II.2.4.	Artes Visuales.....	60
II.2.4.1.	La Fotografía.....	61
II.2.4.1.1.	La Fotografía como Estrategia Inclusiva.....	64
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO		
III.1.	Tipo de Investigación.....	66
III.2.	Población y Muestra.....	67
III.3.	Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	67
CAPÍTULO IV. MARCO EXPERIMENTAL		
IV.1.	Taller de Alfabetización Fotográfica.....	71
IV.1.1.	Taller de Alfabetización Fotográfica (Fase 1).....	72
IV.1.2.	Taller de Alfabetización Fotográfica (Fase 2).....	74
IV.1.3.	Taller de Alfabetización Fotográfica (Fase 3).....	75
IV.1.4.	Galería Fotográfica (Fase 4).....	76
IV.1.5.	Recursos.....	76
CAPÍTULO V. RESULTADOS		
V.1.	Presentación y Análisis de los Resultados.....	79
V.1.1.	Cuestionario para Docentes.....	79
V.1.2.	Registros Anecdóticos.....	99
V.1.3.	Resultado y Evaluación del Taller de Alfabetización Fotográfica.....	112
V.1.4.	Análisis Fotográfico.....	120
V.1.5.	Análisis de objetivos.....	123
CONCLUSIONES.....		126
SUGERENCIAS Y RECOMENDACIONES.....		128
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		127
ANEXOS.....		138

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Género de las docentes.....	80
Gráfico 2. Años de ejercicio.....	81
Gráfico 3. Adaptación de actividades y recursos.....	82
Gráfico 4. La inclusión de alumnos/alumnas con diversidad funcional afecta la decisión de matricular en la institución.....	83
Gráfico 5. La inclusión de alumnos/alumnas con diversidad funcional supone un aprendizaje para todos/todas.....	84
Gráfico 6. La inclusión de alumnos/alumnas con diversidad funcional supone la incorporación de nuevos valores.....	85
Gráfico 7. La inclusión de alumnos/alumnas con diversidad funcional tiene como consecuencia una limitación en la adquisición de conocimientos del grupo.....	86
Gráfico 8. El centro escolar posee los recursos económicos necesarios para cumplir el proceso de inclusión.....	87
Gráfico 9. Los centros escolares tienen los recursos económicos necesarios para incluir a los niños/niñas con diversidad funcional en el sistema educativo.....	89
Gráfico 10. Los/las docentes tienen la preparación suficiente para cumplir el proceso de inclusión.....	90

Gráfico 11. La actitud ante la inclusión es favorable por parte de madres y padres de alumnos/alumnas con diversidad funcional y de alumnos/alumnas regulares.....	91
Gráfico 12. La actitud ante la inclusión es favorable por parte de alumnos/alumnas con diversidad funcional y de alumnos/alumnas regulares.....	92
Gráfico 13. Actitud ante la inclusión por parte de profesores y directivos, especialistas y comunidad.....	94
Gráfico 14. ¿Ha recibido algún curso de formación sobre la inclusión de los niños y niñas con diversidad funcional al sistema educativo?.....	95
Gráfico 15. Les permite entender mejor las necesidades del niño/niña con diversidad funcional.....	96
Gráfico 16. ¿Le parece interesante asistir a estos cursos?.....	97

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PREESCOLAR

LA FOTOGRAFÍA COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN EN EL AULA INTEGRADA.

Tutora: Piedad Buchheister

Autora: Ariane Kleiss

Año: 2012

Resumen

Se trata de un Proyecto Especial, desarrollado bajo un enfoque cualitativo, basado en un estudio exploratorio-descriptivo, a través del cual se propuso explorar las posibilidades de la fotografía como estrategia pedagógica que favoreciera el proceso de inclusión de niños y niñas al Preescolar Integrado. Se llevó a cabo un Taller de Alfabetización Fotográfica, fortaleciendo los indicadores del área de desarrollo Formación Personal y Social. El Preescolar seleccionado se encuentra ubicado en el Estado Mérida, Venezuela, y la población compuesta por 18 niños/niñas de 4 y 5 años de edad, de los cuales 14 tienen un desarrollo regular y 4 presentan diversidad funcional (tres de ellos diagnosticados con Síndrome Down y uno con Síndrome Woolf). Durante la fase diagnóstica se detectó la carencia de experiencias significativas que ofrecieran a niños/niñas regulares y con diversidad funcional un ambiente psicológico y afectivo que les permitiera sentirse seguros y libres para interactuar, donde sus diferencias en lugar de separarlos los uniese grupalmente, fortaleciendo así la inclusión. Los resultados del taller de Alfabetización Fotográfica permiten afirmar que el desarrollo de

actividades atractivas y novedosas, favorece el proceso de inclusión de niños/niñas regulares y con diversidad funcional al Preescolar Integrado. Adicionalmente se observó que el trabajo mancomunado familia-institución, favorece el afianzamiento de valores como la convivencia y la tolerancia hacia la diversidad. Finalmente las fotografías realizadas por los niños/niñas muestran indicios de la aceptación de sí mismos, la interacción y aceptación de otras personas que presentan diferencias, la construcción de la identidad, el sentido de integración a una familia y una comunidad. Estos indicadores permiten concluir que la fotografía como experiencia artística significativa ofrece al niño/niña la oportunidad de retratar cómo se da su propio proceso de inclusión, a través de imágenes que comunican al espectador lo que piensa, sus intereses y su cotidianidad.

Palabras clave: Fotografía, Inclusión, Aula Integrada.

Introducción

La inclusión es una de las grandes tendencias educativas actuales, ya que todos tenemos derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de oportunidades y condiciones, como lo especifica el artículo 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999, p.83). Este derecho se justifica por la necesidad de que los niños/niñas sean educados en instituciones educativas preparadas, con espacios comunes para ofrecer experiencias de enseñanza y aprendizaje significativas para todos/todas. Considerando lo anteriormente planteado surge la presente investigación, en la que se pretende revelar los factores que facilitan y/u obstaculizan el funcionamiento de la educación inclusiva; y cómo la innovación de estrategias educativas en el aula de preescolar mejoraría la inclusión siendo capaz de plantearla como un proceso satisfactorio y atractivo, no sólo para los niños/niñas integrantes del aula sino para todos aquellos que forman parte de la comunidad educativa.

La presente investigación muestra en su primer capítulo el problema de estudio, donde se plantea que una de las principales barreras para la inclusión, es la carencia de experiencias significativas que ofrezcan a niños/niñas regulares y con diversidad funcional un ambiente psicológico y afectivo que les permita sentirse seguros y libres para interactuar, donde sus diferencias los unan grupalmente; fortaleciendo así la inclusión. Además se exponen la justificación y los objetivos planteados, que permiten profundizar el tema de la inclusión escolar.

En el segundo capítulo se hace referencia a los antecedentes del estudio y las teorías que lo sustentan, ahondando en los temas de diversidad funcional; inclusión escolar; condiciones que facilitan la

inclusión; bases curriculares y fundamentación legal internacional y venezolana que permite entender mejor este tema. Además de proponer la fotografía como estrategia de inclusión en el aula integrada.

En el capítulo número tres se describe y explica la metodología de trabajo, técnicas e instrumentos de recolección de datos, muestra y población utilizados en el estudio. Se determina que es un estudio de carácter exploratorio-descriptivo, a través del cual se espera conocer este tema poco estudiado, explorarlo y obtener resultados, mediante la descripción de las experiencias que permiten conocer la población y exponer el desarrollo de las actividades fotográficas planificadas en el trabajo de campo.

El capítulo cuatro presenta el Marco Experimental de la investigación donde se explica a fondo el planteamiento del Taller de Alfabetización Fotográfica, los temas que fueron expuestos, las dinámicas realizadas y los recursos utilizados en el planteamiento del mismo.

El capítulo cinco presenta el análisis de los resultados obtenidos en el estudio. En primer lugar se dan a conocer los resultados de las encuestas aplicadas a las docentes del Preescolar quienes manejan el proceso de inclusión día a día. En segundo lugar se presentan los resultados de los registros anecdóticos vivenciados, observados en el aula antes y durante el planteamiento del Taller de Alfabetización Fotográfica, luego se presentarán los resultados y evaluación del mismo exponiendo un análisis de las fotografías tomadas por los niños/niñas. El capítulo se cierra justificando el cumplimiento de los objetivos planteados en la investigación.

Finalmente, se exponen las conclusiones que surgen de este estudio y las sugerencias pertinentes a implementar en el preescolar para el mejor funcionamiento de la inclusión en la institución sujeto de estudio.

Capítulo I

El Problema

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

El siguiente capítulo se centrará en identificar y dar a conocer el problema de investigación seleccionado para este estudio. También se justificará el por qué se seleccionó dicho problema y la finalidad de proponer mejoras al mismo. Finalmente, se formularán los objetivos a desarrollar durante esta investigación.

I.1. Planteamiento del Problema

La Integración de un individuo a la sociedad es un proceso continuo y progresivo que en ocasiones puede tomar toda una vida, y en el caso de personas que presentan alguna diversidad funcional, puede ser lento y confrontar diversos obstáculos para los que ni el mismo individuo, ni los agentes de su entorno, suelen estar preparados.

Es por ello que la tendencia de la educación hoy en día es inclusiva, ya que vela por el cumplimiento de los derechos de los seres humanos, tal como lo establece el artículo 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999): “Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad y permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones” (p.83). Este derecho se justifica por la necesidad de que los niños/niñas sean educados en instituciones educativas preparadas, con espacios comunes para ofrecer experiencias de enseñanza y aprendizaje significativas para todos/todas.

La inclusión en la educación, puede ser un concepto polémico, pues se enmarca dentro de los valores educativos y sociales, éstos deben tomar en cuenta no sólo la satisfacción de las necesidades educativas de los niños/niñas con desarrollo regular, sino la satisfacción de las necesidades generales de los niños/niñas con diversidad funcional. La escuela para todas/todos, parte de la individualidad, considera las diferencias de cada uno/una en el entendido de que todos/todas tienen derecho a ser diferentes.

Entendiendo lo anteriormente descrito, y tomando en cuenta que el estudio se realizará en un Preescolar, se procederá a explicar lo que se entiende por preescolar *integrado*. Es el aula a la que ingresan los niños/niñas con diversidad funcional en compañía de niños/niñas con desarrollo regular de 4 a 6 años de edad, en la cual debe darse un adecuado proceso de inclusión, por su parte, el término *inclusión* parte de la premisa de la modificación del entorno escolar para que responda a las necesidades e intereses de los niños/niñas tomando en cuenta sus diferencias individuales (Núñez, 2008). Dichas aulas deben incentivar a la participación de todos/todas por igual en las actividades cotidianas, las cuales deben ser adaptadas según sea necesario. Es por ello que el preescolar debe adecuarse a la diversidad, conocer las características individuales, las capacidades y motivaciones de todos/todas. En esta atmósfera los niños/niñas regulares aprenden a ser más receptivos a la diversidad y a las personas distintas (Puigdellívol, 2007).

En este contexto y con base en las experiencias vividas en las prácticas profesionales realizadas durante la carrera, se observa que una de las principales barreras para la inclusión, es la carencia de experiencias significativas que ofrezcan a niños/niñas regulares y con diversidad funcional un ambiente psicológico y afectivo que les permita sentirse seguros y libres para interactuar, donde sus diferencias los unan grupalmente; fortaleciendo así la inclusión, asunto importante en la definición de aula integrada, ya que en la misma debe plantearse un

correcto proceso de inclusión para lograr su objetivo primordial, que es la participación activa e igualitaria de todos/todas sus integrantes.

De allí surge el interés por desarrollar un Proyecto Especial, para favorecer el proceso de inclusión en el aula integral, a través del fortalecimiento del área de Formación Personal y Social desde sus cuatro indicadores: Aceptación de sí mismo, Interacción con otras personas, Construcción de la identidad e Integración a una familia y una comunidad (Currículo de Educación Inicial, 2005).

Se considera que las *artes visuales* pueden constituir un recurso pedagógico eficaz y novedoso para incentivar y fortalecer el proceso de inclusión, ya que a través del arte, el niño/niña es capaz de plasmar lo que siente, sus intereses y necesidades, utilizando gran variedad de materiales ya sean cotidianos como novedosos y creativos, capaces de ayudarlo a expresarse fácilmente. Específicamente nos referimos a la *fotografía* como experiencia artística significativa por medio de la cual, el niño/niña es capaz de producir imágenes fotográficas que comuniquen al espectador lo que piensa, sus intereses y su cotidianidad (Ramírez, Guarinos, y Gordillo; 2009). El entorno inmediato del niño/niña está constituido por su contexto familiar, escolar y comunitario es por ello que las interacciones fotográficas serán planteadas en dichos contextos ya que permitirán evidenciar cómo se da el proceso de inclusión desde el abordaje del área Formación Personal y Social señalada en el Currículo de Educación Inicial.

I.2. Justificación

Se espera que los resultados de este estudio puedan constituir un aporte para los/las docentes permitiéndoles reflexionar y profundizar las ideas de diversidad e inclusión, generando así una acción pedagógica proactiva, que les permita innovar las actividades realizadas diariamente en el aula, adaptándolas a los niños/niñas y a los avances tecnológicos de la sociedad actual.

Como explican García y Rocha (2008), la integración consiste en dar acceso a personas con diversidad funcional a las mismas oportunidades que el resto de la comunidad, tomando en cuenta su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral). También se busca plantear el inicio a la individualización de la enseñanza en el preescolar, esto quiere decir que el/la docente debe tomar en cuenta las características individuales de cada alumno/alumna y adaptar la enseñanza a cada uno mediante adecuaciones curriculares, ya que todo niño/niña tiene la máxima posibilidad de potenciar su desarrollo general y formarse como un ser integral siempre que reciba los estímulos adecuados.

Adicionalmente, para los/las docentes en formación, servirá como prueba de que no se debe subestimar a ningún niño/niña por edad o falta de capacidad creativa o intelectual, ya que al darles la oportunidad de intentar cosas nuevas, plantearles retos, incluirlos en experimentos, darles herramientas necesarias para que su imaginación vuele; permitirán que en un futuro su inteligencia creativa sea cada vez más innovadora. Cada niño/niña se desempeña de manera distinta, es por ello que para esta investigación la fotografía no funcionó sólo como actividad integradora novedosa, o instrumento para observar el proceso de integración, sino para ver hasta dónde puede llegar la imaginación y el proceso de invención de un niño/niña con sólo darle la oportunidad de ser el/ella mismo/misma.

Esta investigación también contará con la participación familiar y comunitaria, a fin de promover experiencias significativas familiares que el niño/niña valore, ya que a través de ellas aprenderá. Todo es más fácil para ellos si cuentan con una explicación detallada a su alcance, sobre las actividades que realizarán, además que al apoyarlos se sentirán confiados en sus habilidades, esto les ayudará a lograr lo que se propongan.

I.3. Objetivos

A continuación se expondrán las pautas que regirán esta investigación que guiarán a la investigadora paso por paso guiándola hacia conclusiones que aborden posibles soluciones al problema en estudio.

Objetivo General:

Explorar las posibilidades de la fotografía como estrategia que favorezca el proceso de inclusión del niño y de la niña al Aula Integrada preescolar, fortaleciendo los indicadores del área de Formación Personal y Social.

Capítulo II

Marco Teórico

Objetivos Específicos:

1. Diagnosticar los factores que intervienen en el proceso de inclusión del niño y la niña al Aula Integrada preescolar.
2. Diseñar un Taller de alfabetización fotográfica para niños y niñas del Aula Integrada preescolar.
3. Aplicar un Taller de alfabetización fotográfica para niños y niñas del Aula Integrada preescolar.
4. Definir las posibilidades de la fotografía como estrategia que favorezca los componentes del área de Formación personal y social, que intervienen en el proceso de inclusión.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

En el siguiente capítulo se expondrán como antecedentes, resúmenes de trabajos relacionados con este estudio; más adelante se desglosarán y explicarán todos los términos y definiciones que ayudarán a darle una fundamentación teórica a la investigación.

II.1. Antecedentes de la Investigación

La sociedad está compuesta por una pluralidad de personas con diversidad de capacidades, es por ello que cada día se deben crear espacios de apertura a las diferencias individuales. Partiendo de esta premisa, presentaremos algunas investigaciones previas relacionadas con la fotografía como estrategia pedagógica y con las ideas de diversidad e inclusión. Es importante señalar que por ser ésta una temática poco explorada e innovadora, se cuenta con escasos antecedentes relativos al tema en específico.

Ramírez, Guarinos y Gordillo (2009), presentaron los resultados de sus Talleres de Fotografía para niños/niñas (Sevilla, España) a través de sesiones que tenían como objetivo desarrollar, desde temprana edad, la capacidad de comprender y producir imágenes fotográficas reconociendo en ellas un medio privilegiado de expresión artística, comunicación e información. La experiencia demostró cómo los niños/niñas son capaces de interiorizar nociones como planos, ángulos, perspectiva, secuencias y composición. También su habilidad para desarrollar criterios de encuadre, selección de motivos, iluminación, entre otros. Las autoras concluyen que la fotografía ha demostrado ser una eficaz herramienta de aproximación de los niños/niñas a diversas manifestaciones culturales.

Esta investigación contribuyó en el aporte conceptos básicos que definen a la fotografía para el diseño del Taller de Alfabetización Fotográfica, facilitando el proceso de selección en los temas y actividades a plantear durante el mismo.

Por su parte, Múnera (2011), investigó el resultado de la enseñanza de la fotografía como instrumento para la creatividad y la inclusión de personas con diversidad funcional. Los sujetos de esta investigación fueron un grupo vulnerable, con limitación en su movilidad, que requería de mayor visibilización y reconocimiento. Se buscaba vincular la fotografía como herramienta para que crearan, comunicaran y formaran parte activa de la sociedad a la que pertenecían. La herramienta fotográfica, con las nuevas tecnologías digitales, es utilizada en todos los ámbitos, incluso como recurso pedagógico, pero su aplicación para potenciar la inserción de colectivos en riesgo de exclusión no es todavía suficiente.

La autora señala que la fotografía es un instrumento de la intervención social, para comunicar y visibilizar la realidad que la mayoría no ve. Conscientes de la importancia de la educación, concretamente la educación artística en procesos formativos que posibiliten transformaciones sociales, la práctica fotográfica intenta mostrar cómo desde el arte y la educación artística se puede trabajar en pro del cambio social. Para ello se desarrolló la asignatura “fotografía para la diversidad funcional”, que abordaba las temáticas fotográficas desde parámetros de accesibilidad, comunicación y expresión. Desde el 2006 se desarrolla en España el modelo de la diversidad el cual propone que todos somos diversos funcionales y reclama el uso de una terminología no excluyente ni discriminatoria. Reivindicar el valor de la “diversidad humana” y la participación de todos en esa diversidad, es otro de los propósitos de la citada investigación.

La aplicación de la fotografía como acto de ver, que pone en contacto la realidad y su representación, permitiendo construir un gesto artístico mediante el desarrollo de un equipamiento audiovisual accesible, permitió que personas con diversidad funcional, no solamente captaran fragmentos de su realidad, sino que dispusieran de recursos para expresar, comunicar y exponer sus inquietudes humanas, sensibles y estéticas.

El autor proporciono información y definiciones que forman parte del Marco Teórico de este estudio, generalmente aquellas relacionadas con las artes visuales, la fotografía y la fotografía como estrategia de inclusión.

Macías y Maggiolo (1995), realizaron un estudio descriptivo en el preescolar integrado AMEPANE, Mérida, con la finalidad de conocer los beneficios de la integración para la población infantil, tomaron una muestra constituida por padres y representantes de la institución, q a quienes se les plantearon entrevistas, a partir de las cuales concluyeron que la integración permite la sensibilización ante la diferencia, la adaptación del niño/niña al medio social y la orientación del aprendizaje.

El anterior estudio dio aportes teóricos en materia de inclusión, y sus beneficios para la población infantil, concepto clave para esta investigación.

Rodríguez (2001), nos ofrece un interesante artículo en el que explica el resultado de experiencias educativas llevadas a cabo durante los últimos cinco años. Su principal objetivo fue proporcionar formación al profesorado, que le permita enseñar adecuadamente Fotografía en el ámbito de la Educación Infantil y Primaria. Proponiendo, a la vista de los resultados obtenidos, la importancia de generalizar la Iniciación a la Fotografía en los centros escolares, ya que pudieron comprobar que esta actividad es claramente potenciadora de la Creatividad Plástica y Visual Infantil. Los productos fotográficos elaborados por niños/niñas (cuando se cuenta con los medios y la enseñanza adecuada a sus necesidades formativas) resultan sorprendentes por su sentido de la imaginación y por su fresca y libertad creadora.

El anterior artículo ayudo en el diseño de la planificación que se llevó a cabo en el Taller de Alfabetización Fotográfica, recomendando explicar temas básicos para el manejo de una cámara, sus cuidados, partes entre otros.

Los resultados de las investigaciones que anteceden, sirven de aporte a este estudio ya que permiten tener como punto de partida que la fotografía es una herramienta eficaz para aproximar a niños/niñas a diversidades culturales, también es capaz de involucrar al fotógrafo como parte activa de la sociedad, y así demostrar cómo desde el arte se puede trabajar en pro del cambio social.

Además, se destaca el proceso de inclusión de niños/niñas con diversidad funcional al medio social, que permite la sensibilización ante la diferencia.

II.2. Bases Teóricas

La Educación Inicial, es el primer nivel del Subsistema de Educación Básica que forma parte del Sistema Educativo Venezolano, donde el niño/niña frecuenta con pares, y comienza la aceptación de las diferencias de sus compañeros/compañeras, en esta etapa la diversidad funcional puede ser asimilada con más facilidad y en igualdad de condiciones.

El Currículo de Educación Inicial (2005) establece distintas áreas para favorecer el desarrollo integral del niño/niña, éstas son: Formación personal y social, Comunicación y representación y Relación con el ambiente. En el presente estudio se enfoca en el área “Formación Personal y Social” ya que su finalidad es la de desarrollar el autoconocimiento y la comprensión del mundo que rodea al niño/niña; como lo evidencian sus indicadores: aceptación de sí mismo, interacción con otras personas, construcción de la identidad y el ser integrante de una familia y una comunidad (Ministerio de Educación y Deportes, 2005).

Es importante decir que los términos utilizados a continuación fueron extraídos de los autores citados y de las nuevas tendencias teóricas, ya que los términos tradicionalmente usados han creado polémicas en diversos estudios durante muchos años. Con ello queremos significar que en ningún momento se buscó disminuir o subestimar a nadie con el uso de esta terminología. Por lo tanto los niños/niñas con desarrollo regular que asisten a aulas regulares en las edades estipuladas por el Ministerio de Educación, serán llamados “Niños/niñas Regulares”, a que este término es el más utilizado en recientes estudios. Los niños/niñas con discapacidades motrices, visuales, auditivas, funcionales, intelectuales, entre otros; serán llamados “Niños/niñas con Diversidad Funcional” ya que creemos que la diferencia es parte de la humanidad y por lo tanto tenemos derecho a ser diferentes.

Cabe destacar que el término “Regular” no quiere decir que los niños/niñas no incluidos en este grupo sean “irregulares”, simplemente se usó un término genérico que señalara que la educación que reciben los niños/niñas es igual para todos los que cumplen con características generales.

II.2.1. Inclusión

Para entender el proceso de inclusión se debe explicar su concepto contrario, conocido como exclusión. La exclusión es aquella en la que se aparta a una persona de un espacio, restándole oportunidades y alterando así su espacio de vida personal. Es por ello que para lograr la inclusión debemos pasar por un proceso de sensibilización donde entender la diversidad es el inicio, y afrontarla es el desafío. La inclusión es la reinserción de un individuo a un espacio que en algún momento lo pudo haber excluido, para ello se deben generar procesos de reinserción, creando condiciones que permitan contener y mantener a estos individuos. Esto se logra mediante un proceso educativo pertinente de calidad y significativo, que debe ir de la mano de entes sociales como la escuela y la comunidad allegada al individuo (Peters, 2006).

La Inclusión es un proceso de participación democrática entre las personas que lo integran y sus familias, impulsando a valorar positivamente las diferencias humanas, fomentando la integración como un valor, luchando contra la discriminación y la marginación, ya que como especifica Guijo (2008), *“la diversidad no se entiende como un problema, sino como un recurso para contribuir al aprendizaje de todos”* (p.58); esto quiere decir que la diferencia nos enseña cosas nuevas, y si todos fuéramos iguales viviríamos en una monotonía.

La inclusión consiste en la búsqueda permanente de formas adecuadas para responder a la diversidad sin discriminar, aprendiendo a convivir con la diferencia para conocerla cada vez más y así tener la oportunidad de eliminar barreras, estimulando la creatividad y la resolución de problemas que dirijan a todos los niños/niñas a la asistencia, participación y rendimiento en su ámbito cotidiano (Ainscow, 2003).

La inclusión no habla de algunos/algunas sino de todo/todas, se reconoce la individualidad y la aceptación de diferencias, ya que cada quien es como es, y las diferencias son parte de la humanidad.

II.2.1.1. Educación Inclusiva

La escuela inclusiva es una posible solución a la deserción escolar que en algún momento se produjo por el señalamiento de la desigualdad que generaba exclusión. Es por ello que el modelo inclusivo toma en cuenta las diferencias individuales, mejorando la calidad de la enseñanza que se enfoca en una educación igualitaria tomando en cuenta los intereses y necesidades de cada uno/una, mejorando así la manera de pensar de la sociedad (Peters, 2006).

La educación es un derecho humano que nos permite desarrollarnos como ciudadanos integrales; haciendo posible el acceso a diversos derechos como la salud, nutrición, o el derecho de los niños a no trabajar. La escuela inclusiva no es aquella que sólo genera espacios y procesos adecuados para niños/niñas con diversidad funcional, la inclusión se concibe como un fenómeno total, somos todas/todos sin diferenciar sus diferencias, se debe tomar en cuenta a aquél que ha sufrido procesos de exclusión. Es por ello que la inclusión aspira hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todos/todas, permitiendo acceso a todos/todas por igual sin discriminación de ningún tipo; logrando así sociedades más justas y democráticas. Como dice Blanco (2008): "...fortalecer las interacciones entre estudiantes de diferentes contextos sociales y culturales en la misma escuela es una poderosa herramienta para lograr la cohesión social" (p.43).

Esto quiere decir que mientras más conozcamos de aquel que es distinto, mas será nuestra apertura para entender su forma de vida, sus costumbres y cotidianidad, y así incluirlo en nuestro contexto. Lo que explica claramente que, quien rechaza una forma de vida es simplemente porque no la conoce.

La Educación Inclusiva implica que las escuelas den a conocer lo desconocido, rompiendo así barreras que nos separan. Los maestros/maestras deben conocer para poder responder a cada uno/una de los/las estudiantes centrándose en sus fortalezas individuales, más que en sus deficiencias aparentes; tal inclusión beneficia al colectivo escolar en general ya que la inclusión escolar es una estrategia basada en el principio de que a todos los niños/niñas se les debe dar la oportunidad de aprender, y la mejor forma de lograr dicho aprendizaje es cuando están juntos, lo cual comporta importantes ventajas psicológicas, y atiende mucho más las necesidades intelectuales, sociales y emocionales mediante una interacción regular y natural de un grupo

diverso de estudiantes. Por ello se deben equipar las escuelas, para que reconozcan y respondan a las necesidades de diversos estudiantes, incluidos aquellos que han sido tradicionalmente excluidos, tanto del acceso a la escuela como de una participación igualitaria en ella. Para la mayor parte de los niños/niñas con diversidad funcional, es la falta de instrucción y no su discapacidad lo que limita sus oportunidades (Peters, 2006).

Los niños/niñas con diversidad funcional pueden tener un ritmo más lento para aprender, requiriendo mayor número de experiencias y tiempo para lograrlo, dependiendo del tipo de diversidad que posean serán capaces de aprender y desarrollar su capacidad de aprendizaje si cuentan con el estímulo y la educación apropiada (García, 2008). Cada uno de nosotros es distinto tanto física como personal y espiritualmente, con algunos aspectos en común y otros que nos diferencian, con habilidades para realizar las cosas de manera diferente a los demás, es una de las razones por las cuales debemos conocer la individualidad y respetarla. La diferencia es algo habitual, por ello se habla de una educación inclusiva que permita el acceso y la participación de todos/todas, que como explica Blanco (2008):

“...está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos/as, con especial énfasis en aquéllos que, por diferentes razones están excluidos o en riesgo de ser marginados, con la finalidad de aprender a ser y a vivir juntos” (p.43).

La escuela también debe estar preparada para prestar los recursos ambientales necesarios que ayuden a favorecer el proceso de inclusión, esto quiere decir que las instituciones educativas deben estar dotadas de recursos que ayuden a los individuos con diversidad funcional a moverse, centrándose en su educación y no en su comodidad. Con recursos ambientales nos referimos a sillas de ruedas, rampas, barandas, baños adaptados al tamaño del niño/niña preescolar, barras en los baños que brinden apoyo a aquel con dificultades motrices, entre otros.

II.2.1.2. Condiciones que facilitan la Inclusión

Por muchos años la sociedad ha sido discriminativa, creando prejuicios hacia las personas con diversidad funcional, quienes son destinadas a escuelas

especiales, limitando su aprendizaje y sus posibilidades de ingresar en el mundo laboral. Los objetivos principales de las escuelas especiales eran normalizar a niños y niñas que asistían a ellas para vivir en sociedad, llegando igualmente a la discriminación, por la existencia de prejuicios socialmente aceptados durante años, lo que lleva a excluir a grupos que poseen características diferentes a las de los grupos dominantes (Guerra, Meza y Soto, 2006).

Es por ello que la inclusión en las escuelas regulares implica una fase inicial de sensibilización de la comunidad educativa, ya que se reconoce la posible existencia de discriminación hacia niños/niñas con diversidad funcional y es necesario entregar información para evitar cualquier tipo de exclusión en la escuela, causada por los prejuicios. Esta sensibilización facilita el proceso de inclusión desde temprana edad, ya que es en esta etapa donde niños y niñas tienen su primer contacto con otras realidades diferentes a su familia que es su entorno más inmediato, por lo que las personas y profesionales que están a cargo de trabajar con ellos en esta etapa, son quienes pueden desarrollar modelos de interacción, convivencia y aprendizaje en la diversidad. Cuando se reconoce que existe la diversidad en el salón de clases, se rescatan y valorizan las características individuales de cada persona, permitiendo que se manifiesten y enriquezcan. Contribuyendo así a la construcción del aprendizaje (Guerra, Meza y Soto, 2006).

También facilitará el proceso de inclusión, contar con espacios educativos, aulas, escuelas, de fácil acceso para niños/niñas y personas con diversidad funcional; es decir, dotar dichos espacios con recursos ambientales necesarios con la finalidad de que la preocupación principal sea educativa y no de comodidad y acceso, como anteriormente se pudo resaltar.

II.2.2. Diversidad Funcional

Al observar la sociedad y sus integrantes solo encontramos variedad de personas diferentes, es por ello que en el aula cada niño/niña tiene capacidades, intereses, motivaciones y experiencias personales únicas. Es decir, las diferencias son parte de la humanidad, concluyendo que la diferencia está por lo tanto dentro de lo “normal” (Blanco, 2008).

La *diversidad funcional*, término que se usa en este estudio, es considerada como una dificultad esencial para el aprendizaje y la ejecución de algunas tareas cotidianas debido a limitaciones. Esto no quiere decir que se considere como una enfermedad, sino como una condición ya que su principal característica es un déficit en alguna de las capacidades que posee regularmente el ser humano, lo cual hace que la capacidad general de éste para aprender y adaptarse a la vida se vea reducida, demostrando ser más lentos para aprender y requiriendo mayor número de experiencias y tiempo para lograr sus propios objetivos, todo ello si se cuenta con el estímulo y la educación adecuada (García, 2008).

Aunque su nivel de aprendizaje es diferente, son personas y tienen derecho a un trato digno e igualdad de oportunidades para acceder a la educación (García, 2008).

Booth y Ainscow (2000) hablan de la importancia del conocimiento de la definición y límites de la diversidad funcional, ya que solo así se puede lograr entenderla para facilitar su intervención. Anteriormente definían a la diversidad funcional con algunos términos como enfermos mentales, retardados, discapacitados, minusválidos, entre otros, que ocasionaron grandes polémicas, todo esto para medir el coeficiente intelectual de la persona. Gracias a diversos estudios, esta manera de pensar ha cambiado a medida que pasan los años. Actualmente se ha estructurado una definición con la finalidad de desechar discriminaciones, prejuicios y etiquetas, para dar apertura a un concepto dinámico e integrador que abra oportunidades a través de un trato incluyente.

La American Association on Mental Retardation, considera que la diversidad funcional se refiere a limitaciones sustanciales en la inteligencia conceptual, inteligencia práctica y la inteligencia social, limitando al individuo a desenvolverse en habilidades adaptativas cotidianas como lo son la comunicación, auto-cuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de los servicios de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, actividades académicas funcionales, ocio y trabajo. Todo esto varía dependiendo del nivel y tipo de diversidad que posea el individuo (García, 2008).

Las necesidades educativas individuales se originan en las diferencias personales, culturales, sociales y de género. Muchos alumnos experimentan

dificultades de aprendizaje y de participación en el aula porque no se tienen en cuenta las diferencias, como consecuencia del modelo homogeneizador de los sistemas educativos (UNICEF, 2001).

Es necesario no solo conocer sobre las nuevas tendencias ante la diversidad funcional, sino actualizarse cada vez que sea necesario para así reducir todo tipo de prejuicios y rechazos que resten posibilidades y/u oportunidades a todos/todas aquellas personas con diversidad funcional.

II.2.2.1. Tipos de Discapacidad

Para ampliar el concepto de diversidad funcional incluimos una definición breve de cada una de las discapacidades (motriz, visual, auditiva e intelectual), explicando cómo se originan y una breve reseña de su detección y atención.

En este estudio preferimos el uso del término “Diversidad Funcional” ya que la diferencia es parte de la humanidad ratificando el derecho a ser diferentes, sin embargo al momento de definir el funcionamiento usaremos el término discapacidad, por ser el utilizado en la bibliografía consultada. Se llama así a la disminución de una capacidad. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) identifica tres tipos de discapacidad, entre ellas se encuentran la física, la sensorial y la mental/intelectual; a continuación serán definidas brevemente, explicando distintas maneras de detección y atención.

II.2.2.1.1. Discapacidad Motriz

Se habla de Discapacidad Motriz cuando se presenta un cambio en la información que el cerebro envía a las extremidades, ya sea por problemas en el cerebro, huesos, músculos, articulaciones, alterando así la capacidad de usar la motricidad gruesa y fina, limitando a la persona a desenvolverse y tener un normal desarrollo social y personal (Lovera, 2010).

La Discapacidad Motriz se origina por dos Trastornos:

-Los Trastornos Físicos Periféricos que afectan físicamente al individuo en huesos, articulaciones, extremidades y músculos, se origina al nacimiento (malformaciones prenatales), por consecuencia de enfermedades infantiles o en algunos casos por accidentes o lesiones con daños medulares (Lovera, 2010).

-Los Trastornos Neurológicos significan el daño en la corteza motora cerebral encargada de procesar y enviar la información de movimiento al resto del cuerpo, el trastorno cerebral más común se conoce como parálisis cerebral, aunque también hay traumatismos cráneo-encefálicos y los tumores cerebrales (Lovera, 2010).

Detección de la discapacidad motriz:

El primer signo de que existe discapacidad motriz en el niño/niña es la dificultad para efectuar sus movimientos, el hecho de no mover adecuadamente sus extremidades, no observar control cefálico después de los cuatro meses, al ponerlo boca abajo no levanta cabeza y extremidades, presionar planta de manos y pies no cumple con la presión de dedos, entre otros. Generalmente el niño con discapacidad motriz se caracterizará por ser estático (Lovera, 2010).

Atención a niños/niñas con discapacidad motriz:

Los niños con alguna discapacidad motriz derivada de un problema en articulaciones, músculos y huesos suelen tener mayor oportunidad de aprendizaje, aunque tendrán dificultad en la motricidad gruesa y fina. Por otro lado los alumnos/alumnas con daños en la corteza cerebral motriz, generalmente encontrado en la parálisis cerebral sufren más dificultades en el control voluntario de sus movimientos. Conociendo esto, debemos observar las posibilidades motrices del alumno/alumna, para poder proporcionarle el apoyo necesario, como darle el tiempo que requiera para cumplir sus objetivos, sin presiones; dividir las actividades, explicándole paso a paso indicaciones a su nivel y así poco a poco aumentar la dificultad; con ayuda de especialistas ofrecerle apoyos motrices (por ejemplo, andaderas, bastones, barras en la pared, entre otros.); comunicarse de manera adecuada con el niño/niña, entre otros. Es importante establecer desde muy temprana edad una respuesta clara y

específica para el “sí” y otra para el “no” (por ejemplo, un sonido, un gesto, un parpadeo, un movimiento de la boca, o alguna señal); para así favorecer el proceso de comunicación entre todos (Lovera, 2010).

II.2.2.1.2. Discapacidad Visual

El ojo, órgano del sentido de la vista, es inducido por ondas luminosas producidas por el entorno, generan impulsos nerviosos que al llegar al cerebro se crean imágenes con color, forma, distancia y tridimensionalidad. El ojo es una especie de cámara ya que sus diversas partes tienen tareas específicas que al trabajar juntas logran el funcionamiento que conocemos como visión. La ceguera es una característica de aquellas personas que no tienen visión en absoluto, o que no pueden distinguir objetos, luz y oscuridad (Arteaga y Elizalde, 2007).

La ceguera puede ser una característica de nacimiento, como también puede ser que el vidente o semividente pase a ser ciego total por accidentes o degradación del órgano visual, algunas de estas discapacidades pueden ser operadas, otros semividentes pueden utilizar lentes con distintos grados de fórmula para permitir la visión (Arteaga y Elizalde, 2007).

La ceguera se puede producir también por enfermedades ópticas crónicas no transmisibles como glaucoma, retinopatía diabética, cataratas; enfermedades infecciosas como tracoma, oncocercosis; cada una se desarrolla de manera distinta pero todas con capacidad de alterar hasta quitar el sentido de la visión (Arteaga y Elizalde, 2007).

Detección de la discapacidad visual:

Nacemos con los ojos desarrollados desde el punto de vista anatómico, pero muy poco en el aspecto funcional. Hay infinidad de enfermedades visuales prenatales, pero algunas características de ellas son normales hasta los 5-6 meses de nacimiento como el torcer los ojos o no mirar fijamente, luego de esa

edad esos movimientos se consideran patológicos; es por ello que el segundo semestre del primer año de vida es donde se diagnostican las patologías visuales de nacimiento, a menos de que las mismas sean evolutivas y aparezcan en la edad escolar (Arteaga y Elizalde, 2007).

Durante el primer año de vida, la exploración del desarrollo visual consistirá en la inspección ocular del lactante, mirándole de frente a los ojos, y observando si mira directamente a su madre, si sigue un objeto que se mueve lentamente, si se mira las manos, si se asoma para ver un objeto, entre otros. El bebé invidente por lo general es distraído, no responde a cambios repentinos de luz, colores llamativos, entre otros. Durante la edad escolar se pueden presentar problemas visuales leves que generalmente se detectan al observar que el niño/niña suele acercarse mucho a las actividades, entrecerrar los ojos al enfocar, acercarse a la docente al explicar algo, escribir más grande de lo normal, entre otros (Arteaga y Elizalde, 2007).

Atención a niños/niñas con discapacidad visual:

Si el niño/niña es ciego parcial la inclusión escolar es lo más idóneo a tratar en este aspecto, hay que tomar en cuenta que las actividades visuales deban estar adecuadas a él (letras más grandes, dibujos más grandes), es decir, tratar que la institución se adapte a las necesidades del niño/niña para que podamos ayudarlo a desenvolverse en todos los aspectos. Si el niño/niña es ciego/ciega total, la inclusión debe darse de manera distinta, ya que las actividades de aula deben ser totalmente adaptadas a él/ella. Inicialmente, el/la docente debe conocer Braille para poder utilizarlo como herramienta en su educación, el proceso de iniciación del braille es similar al de lectura y escritura pero más complejo ya que no cuentan con uno de los órganos esenciales para el proceso de aprendizaje. Otra de las herramientas que debe tener el/la docente es el desarrollo de los demás sentidos (tacto, olfato, audición y gusto) estrategia que podrá utilizar de manera favorecedora en el proceso de inclusión en el aula.

II.2.2.1.3. Discapacidad Auditiva

La discapacidad auditiva es aquella deficiencia que afecta a ambos oídos, es decir se padecen pérdidas auditivas bilaterales, cabe destacar que también existen las pérdidas unilaterales (un solo oído) pero estas no presentan

alteraciones en el lenguaje ya que permite una audición normal. Para simplificar la explicación se puede clasificar la discapacidad auditiva en dos grandes grupos: la hipoacusia y la sordera. La hipoacusia es la pérdida parcial de la audición, las personas que la padecen son capaces de adquirir por vía auditiva el lenguaje oral, aunque necesitarán en la mayoría de los casos del uso de unas prótesis auditivas adecuadas. Por otro lado, la sordera es la pérdida total auditiva donde los restos auditivos no pueden ser aprovechables y el individuo se encuentra incapacitado para adquirir la lengua oral por vía auditiva, convirtiéndose la visión en su principal canal de comunicación (Aguilar, et al., 2008).

La adquisición de la lengua oral se realiza con la repetición y audición continua del lenguaje en los primeros años de vida; debido a esto las personas con sordera profunda no desarrollan el habla, esto no quiere decir que no tengan capacidad de hablar, sino que el habla no se desarrolla por consecuencia de la sordera (Aguilar, et al., 2008).

Detección de Discapacidad auditiva:

Los signos para detectar una deficiencia auditiva comienzan en los dos primeros años de vida, observando que el niño/niña no reacciona ante ruidos fuertes, no mira cuando se le habla, no responde ante ruidos hogareños (como tv, teléfono, timbre, etc.), no se expresa verbalmente (después del año). En el ámbito escolar, generalmente el niño/niña ya debe haber sido diagnosticado, pero en casos de sordera parcial hay veces que lo pasan por alto, por eso el docente debe actuar si observa dificultad para comprender o recordar instrucciones, lenguaje poco comprensible, dificultad para mantener atención, retraso escolar, se distrae con facilidad, se aísla en actividades grupales, entre otros (Aguilar, et al., 2008).

Atención a niños/niñas con discapacidad auditiva:

El proceso de enseñanza y atención de personas con discapacidad auditiva suele ser muy visual, el docente tiene la tarea de favorecer el proceso de inclusión proporcionando una explicación adecuada para que el alumno/alumna participe en las mismas actividades junto al resto del grupo; utilizar enseñanza visual a través de imágenes que transmitan lo que la lengua hablada suele

trasmitir; además que el/la docente debe estar preparado para enseñar la lengua de señas junto con sus padres o representantes. Cuando el pequeño/pequeña la domine, explicar las actividades cotidianas en lenguaje hablado y de señas; más adelante es importante proporcionar actividades que expliquen la cultura sorda de manera que el resto del grupo colabore en el proceso de inclusión; proporcionarle espacios en los que pueda compartir con personas de su cultura. Si el niño/niña es sordo parcial, proporcionar información a la familia para que tenga la oportunidad de acceder a aparatos auditivos que lo ayuden a escuchar mejor; tener un tono de voz claro y adecuado al hablar, explicar, preguntar, entre otros (Aguilar, et al., 2008).

II.2.2.1.4. Discapacidad Intelectual

Es un trastorno definido por la presencia de un desarrollo mental incompleto, afectando la inteligencia, las funciones cognitivas, lenguaje, motrices, sociales, comunicativas, cuidado personal, etc. Las causas que la originan pueden ser Genéticas (anomalías de genes heredados de padres a hijos), Congénitas (se producen en la gestación, sin ser heredados), Adquiridos (con enfermedades como la meningitis, encefalitis, o accidentes de impacto craneal). El grado de discapacidad que presente la persona (leve, moderada, severa y profunda), determinará su capacidad de autonomía e integración (Centro Nacional de Disseminación de Información para Niños con Discapacidades, 2010).

Detección de la discapacidad Intelectual:

En la gran mayoría de los casos las discapacidades intelectuales son diagnosticadas desde el embarazo, pero otras aparecen luego del primer año de vida, y son diagnosticadas luego de observar que actos como sentarse, gatear, caminar o hablar se desarrollan meses o años más tarde que en los demás niños/niñas, presentando dificultades en dichas tareas. También se observa que no se les facilita la adaptación a las normas sociales, no analizan las consecuencias de sus actos, se les dificulta

pensar de manera lógica y resolver sus problemas. Presentan dificultad para cumplir destrezas de la vida diaria (vestirse, ir al baño, comer, y otros.) y el desenvolvimiento social en general (Centro Nacional de Diseminación de Información para Niños con Discapacidades, 2010).

Atención a niños/niñas con discapacidad intelectual:

Al encontrarse con un individuo con discapacidad intelectual, lo primero que se debe hacer es investigar su caso, desde el diagnóstico médico hasta antecedentes y la historia familiar, también conocer el tipo y nivel de discapacidad que posee la persona. Es fundamental eliminar mitos y creencias en la comunidad y en la institución, dar a conocer a estos entes que la discapacidad no es una enfermedad sino una condición, y al informar sobre esto, todos pueden formar parte en el proceso de inclusión. Hay que tomar en cuenta que el aislamiento y la burla son actitudes que debilitan la autoconfianza del individuo, limitando sus condiciones para desenvolverse y aprovechar sus habilidades para potenciar su desarrollo. Crear espacios de convivencia en diversidad y adaptar los sistemas educativos para que cada individuo pueda funcionar según sus potencialidades y no de acuerdo a normas que generalizan al aula. El proceso de estimulación temprana y de socialización resulta determinante en la actitud del niño/niña y de quienes lo rodean, habrá más receptividad cuando los padres se den cuenta de que mientras mayor sea la confianza en las capacidades del niño/niña, mayores serán los logros y resultados (Centro Nacional de Diseminación de Información para Niños con Discapacidades, 2010).

II.2.2.1.5. Síndromes

A continuación se presenta una lista de algunos de los síndromes que afectan a la población desde el nacimiento y durante toda su vida, dando a conocer un breve concepto y sus características generales. Cabe destacar que el Síndrome Down y el Síndrome Wolf-Hirschhorn son los trastornos que encontramos en los sujetos de estudio de esta investigación.

-*Síndrome de Prader-Willi*: El síndrome de Prader Willi es un trastorno congénito no hereditario y poco común, caracterizado por hipotonía muscular (debilidad muscular), retraso mental, ingesta compulsiva de alimentos con obesidad, talla de manos y pies pequeña, desarrollo incompleto y defectuoso genital (Del Barrio, Zubizarreta y San Román, 2006).

-*Síndrome de Rett*: El Síndrome de Rett, es un trastorno en el desarrollo iniciado en la primera infancia, generalmente en niñas; está descrito como un trastorno neurodegenerativo genético que provoca una detención del desarrollo en el nacimiento, tiempo considerado importante en la formación del cerebro. Se caracteriza por tener movimientos faciales y manuales involuntarios, comportamiento irritable, lloran durante largos períodos de tiempo, se pueden enfadar mucho si las cosas que les rodean cambian, apartan la mirada para evitar cualquier contacto visual, conductas agresivas en algunos casos hacia sí mismos (Palomera y Sangrador, 2006)

-*Síndrome de Williams*: El síndrome Williams, es un trastorno del desarrollo congénito no hereditario, tampoco causado por factores médicos o ambientales, se caracteriza por presentar enfermedades cardiovasculares, crecimiento deficiente, voz ronca, genitales pequeños, envejecimiento prematuro de la piel, dificultad psicomotriz y óculo-manual. Con respecto al lenguaje, desde los primeros meses suelen comunicarse fácilmente a través de gestos y miradas, luego de los 18 meses comienzan el desarrollo lingüístico, que ya para los cuatro años serán muy sociales y comunicativos, comenzarán a desarrollar una personalidad ansiosa, sensible y empática (González y Uyaguari, 2006).

-*Síndrome de Cornelia de Lange*: Es un trastorno congénito, de base genética y molecular desconocida, caracterizado por un conjunto de anomalías físicas especialmente faciales, como microcefalia (cráneo pequeño), malformación de extremidades, con cortedad de dedos en

algunos casos malformados y en otros sin formarse, pestañas largas, labios finos, nariz pequeña, diversos problemas digestivos, visuales y auditivos, trastorno asociado al retraso mental de grado variable (Gutiérrez y Pacheco, 2006).

-*Síndrome de Turner*: El síndrome Turner es una de las anomalías cromosómicas más frecuentes en mujeres, un índice muy bajo de los fetos suele sobrevivir al embarazo, trata de la ausencia parcial o completa del cromosoma X, esto produce un retraso del crecimiento, afectando al tejido blando y formando anomalías cardíacas, también presenta un ensanchamiento del tórax y hombros y anomalías en los demás huesos (Saldarriaga, Avila y Izasa, 2011).

-*Síndrome West*: Es una enfermedad cerebral epiléptica, se inicia en la mayoría de los individuos en los primeros años de vida, se dan espasmos epilépticos (muy característicos de este síndrome en particular), que producen retardos en el desarrollo psicomotor (Pozo, A.; Pozo, D. y Pozo, D., 2002)

-*Síndrome de Gilles de la Tourette*: Está caracterizado por la expresión de tics motores involuntarios, la base fisiopatológica de este trastorno se desconoce, pero la hipótesis que más se acerca a su explicación plantea una hiperactividad en el área límbica (estructuras cerebrales que controlan la conducta) del sistema motor, afectando conductual, social y emocionalmente al individuo (Torres, Pereira y Benítez, 2011).

-*Autismo*: es un trastorno que empieza a mostrarse después de los dos años y medio de edad, se caracteriza por la dificultad para relacionarse con los demás, tendencia al empleo de un lenguaje no comunicativo, insistencia en mantener un ambiente sin cambios y ser cotidiano, actividades repetitivas y estereotipadas, buena memoria mecánica, poca capacidad de atención, conductas auto-lesivas, entre otros (Ruiz, 2009).

- Síndrome Down: es un trastorno cromosómico caracterizado por un cromosoma de más en el par 21, produciendo 47 cromosomas en vez de 46, causando un cambio en el desarrollo corporal y mental. Es el trastorno más común entre los síndromes, comprometiendo las habilidades mentales y de comportamiento en el individuo, requiriendo más apoyo para dominar algunas destrezas. Los rasgos físicos tienden a variar en cada niño/niña, los más comunes son: falta de tono muscular, ojos alargados, hiperflexibilidad, manos y pies pequeños, anchos y arrugados, cuello corto y cabeza pequeña. El niño/niña con síndrome down suele ser más pequeño que la población de su edad, además que su desarrollo tanto físico como intelectual es más lento, pero adecuando la enseñanza a su nivel puede demostrar conductas similares al resto del grupo, como curiosidad, mismos temperamentos y emociones, personalidades únicas, entre otros (Centro Nacional de Diseminación de Información para Niños con Discapacidades, 2010).

-Síndrome Wolf-Hirschhorn: Es una rara enfermedad cromosómica, causada por un desbalance genético en el brazo corto del cromosoma 4, presentando así una malformación craneofacial, retardo psicomotor severo, alteraciones neurológicas diversas, hipotonía muscular, retraso en el crecimiento, cardiopatías y retraso mental. Físicamente caracterizado por su frente amplia, nariz chata, rostro similar al yelmo guerrero griego (Aviña y Hernández, 2008).

Existen diversos síndromes además de los nombrados, seleccionamos algunos que afectan de manera física e intelectual al individuo, se producen durante el embarazo, algunos son hereditarios y otros son congénitos no hereditarios. En efecto, hay otros síndromes que poseen diferentes compromisos, afectando de manera distinta al individuo.

Es importante que la docente tenga conocimiento general acerca de las diversidades funcionales, síndromes y enfermedades que puedan comprometer a la población infantil que ingresa al centro educativo. Cada

diversidad se manifiesta de manera distinta, comprometiendo sus acciones y relaciones con el resto del grupo. La docente debe manejar la información necesaria para proporcionarles una atención y apoyo de calidad, ya que al satisfacer sus necesidades el niño/niña puede comenzar a pensar en sus intereses.

II.2.2.2. Fundamentación Legal

Como anteriormente se ha explicado el tema de la diversidad funcional y de la inclusión de la misma en el Sistema Educativo, ha constituido una gran polémica a lo largo de estos últimos años, es por ello que se realizó una compilación de leyes y artículos Internacionales y nacionales en las que se aborda este tema.

En necesario señalar que en función de circunscribirse específicamente al tema en estudio, no se analizarán los artículos citados a continuación, sino con la intención de informar de manera precisa sobre el tema inclusivo y de la diversidad funcional.

La Convención sobre los Derechos del Niño (1989) afirma, que todo niño/niña tiene derecho a recibir educación sin discriminación (Muñoz, 2009). Es por ello que la inclusión de los niños/niñas con diversidad funcional en las escuelas integrales debe ser capaz de atender las necesidades sociales, intelectuales y emocionales mediante la interacción de un grupo diverso de estudiantes. Además, como lo explica Muñoz (2009), una manera efectiva de combatir los prejuicios y sensibilizar hacia las capacidades de las personas con diversidad funcional, es garantizarles la educación desde los primeros niveles del sistema educativo.

Toda la normativa sobre derechos, que es asumida a su vez por gobiernos, organismos e instituciones, lleva implícita la lucha contra la discriminación y la exclusión de los niños/niñas menores, que es defendida por innumerables organismos e instituciones públicas y privadas. El enfoque destaca a los niños/niñas de 0 a 6 años como sujetos de derecho y responsabilidades. La consideración de la infancia se basa en disposiciones legales y estándares, tanto internacionales como nacionales donde se insta a las familias y a la sociedad a

que el niño/niña pueda tener una infancia feliz y gozar de derechos y libertades sin excepciones o discriminaciones. (Lebrero, 2008)

II.2.2.2.1. Convenios Internacionales

La Real Academia Española (2001), define la diversidad como variedad, desemejanza, diferencia. Dentro del campo de la educación, implica proveer servicios educativos para todos/todas en un ambiente que acoja y respete la individualidad, sin someter a discriminación cultural, étnica, religiosa, de color, de género o de necesidades educativas especiales, otorgando posibilidades a todos/todas por igual y favoreciendo a aquellos/aquellas que más lo necesitan (Ziffer, 2003, citado por Núñez, 2008).

Por su parte UNESCO, UNICEF y Fundación Hineni (2000) afirman que:

“...La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación...” (UNICEF, 2008).

Los artículos expuestos a continuación fueron seleccionados y extraídos de ciertas leyes y convenciones internacionales por considerarse relevantes para esta investigación.

Declaración Universal de Derechos Humanos

Artículo 1: Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad, derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros (Naciones Unidas, 2008, p.4).

Artículo 7: Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual

protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación (Naciones Unidas, 2008, p.6).

Artículo 26: parágrafo 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos (Naciones Unidas, 2008. P.28).

Convención sobre los derechos de las personas con Discapacidad

Artículo 5: Igualdad y no Discriminación

Donde resalta en su Parágrafo Segundo que "Los Estados Partes prohibirán toda discriminación por motivos de discapacidad y garantizarán a todas las personas con discapacidad protección legal igual y efectiva contra la discriminación por cualquier motivo" (Naciones Unidas, 2006, p.8).

Artículo 7: Niños y niñas con Discapacidad

Que explica en su Parágrafo Primero que "Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas" (Naciones Unidas, 2006, p.8).

También resalta en el Parágrafo Tercero que "Los Estados Partes garantizarán que los niños y las niñas con discapacidad tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirá la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho" (Naciones Unidas, 2006, p.9).

Artículo 8: Toma de Conciencia

Destaca en su Parágrafo Primero que “Los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas inmediatas, efectivas y pertinentes para:

a) Sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas;

b) Luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida;

c) Promover la toma de conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad” (Naciones Unidas, 2006, p.9).

Igualmente se buscará la mejora de los mismos a través de estrategias descritas en el Parágrafo Segundo “Las medidas a este fin incluyen”:

a) Poner en marcha y mantener campañas efectivas de sensibilización pública destinadas a:

i) Fomentar actitudes receptivas respecto de los derechos de las personas con discapacidad;

ii) Promover percepciones positivas y una mayor conciencia social respecto de las personas con discapacidad;

iii) Promover el reconocimiento de las capacidades, los méritos y las habilidades de las personas con discapacidad y de sus aportaciones en relación con el lugar de trabajo y el mercado laboral;

b) Fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos los niños y las niñas desde una edad temprana, una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad;

c) Alentar a todos los órganos de los medios de comunicación a que difundan una imagen de las personas con discapacidad que sea compatible con el propósito de la presente Convención;

d) Promover programas de formación sobre sensibilización que tengan en cuenta a las personas con discapacidad y los derechos de estas personas (Naciones Unidas, 2006, p.9).

Artículo 19: Derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad

Aquí se destaca que “Los Estados Partes en la presente Convención reconocen el derecho en igualdad de condiciones de todas las personas con discapacidad a vivir en la comunidad, con opciones iguales a las de las demás, y adoptarán medidas efectivas y pertinentes para facilitar el pleno goce de este derecho por las personas con discapacidad y su plena inclusión y participación en la comunidad...” (Naciones Unidas, 2006, p.15).

Artículo 24: Educación

Señala en su Parágrafo Primero que “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;

b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;

c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre” (Naciones Unidas, 2006, p.18).

Parágrafo Segundo “Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:

a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con

discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;

b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;

c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;

d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;

e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión (Naciones Unidas, 2006, p.19).

En el Parágrafo tercero “Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;

b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;

c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordo-ciegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social” (Naciones Unidas, 2006, p. 19).

En el Parágrafo Cuarto “A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas

o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos. Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad” (Naciones Unidas, 2006, p.19).

En el párrafo Quinto “Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad” (Naciones Unidas, 2006, p. 20).

II.2.2.2. Legislación Venezolana

Los artículos expuestos a continuación fueron seleccionados y extraídos de ciertas leyes y convenciones venezolanas por considerarse relevantes para esta investigación.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela

Artículo 103: Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados o privadas de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo. Las contribuciones

de los particulares a proyectos y programas educativos públicos a nivel medio y universitario serán reconocidas como desgravámenes al impuesto sobre la renta según la ley respectiva (Asamblea Nacional Constituyente, 2000, p. 83).

Ley Orgánica para la Protección del Niño y del Adolescente

(LOPNA)

Artículo 29. Derechos de los Niños y Adolescentes con Necesidades Especiales. Todos los niños y adolescentes con necesidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagradas y reconocidas por esta Ley, además de los inherentes a su condición específica. El Estado, la familia y la sociedad deben asegurarles el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna. Estado, con la activa participación de la sociedad, debe asegurarles:

- a) Programas de asistencia integral, rehabilitación e integración;
- b) Programas de atención, orientación y asistencia dirigidos a su familia;
- c) Campañas permanentes de difusión, orientación y promoción social dirigidas a la comunidad sobre su condición específica, para su atención y relaciones con ellos (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2007).

Artículo 53. Derecho a la Educación. Todos los niños y adolescentes tienen derecho a la educación. Asimismo, tienen derecho a ser inscritos y recibir educación en una escuela, plantel o instituto oficial, de carácter gratuito y cercano a su residencia.

Parágrafo Primero: El Estado debe crear y sostener escuelas, planteles e institutos oficiales de educación, de carácter gratuito, que cuenten con los espacios físicos, instalaciones y recursos pedagógicos para brindar una educación integral de la más alta calidad. En consecuencia, debe garantizar un presupuesto suficiente para tal fin.

Parágrafo Segundo: La educación impartida en las escuelas, planteles e institutos oficiales será gratuita en todos los ciclos, niveles y modalidades, de conformidad con lo establecido en el ordenamiento jurídico (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2007).

Artículo 54. *Obligación de los Padres, Representantes o Responsables en Materia de Educación.* Los padres, representantes o responsables tienen la obligación inmediata de garantizar la educación de los niños y adolescentes. En consecuencia, deben inscribirlos oportunamente en una escuela, plantel o instituto de educación, de conformidad con la Ley, así como exigirles su asistencia regular a clases y participar activamente en su proceso educativo (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2007).

Artículo 55. *Derecho a Participar en el Proceso de Educación.* Todos los niños y adolescentes tienen el derecho a ser informados y a participar activamente en su proceso educativo. El mismo derecho tienen los padres, representantes o responsables en relación al proceso educativo de los niños y adolescentes que se encuentren bajo su patria potestad, representación o responsabilidad.

El Estado debe promover el ejercicio de este derecho, entre otras formas, brindando información y formación apropiada sobre la materia a los niños y adolescentes, así como a sus padres, representantes o responsables (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2007).

Artículo 61. *Educación de Niños y Adolescentes con Necesidades Especiales.* El Estado debe garantizar modalidades, regímenes, planes y programas de educación específicos para los niños y adolescentes con necesidades especiales. Asimismo, debe asegurar, con la activa participación de la sociedad, el disfrute efectivo y pleno del derecho a la educación y el acceso a los servicios de educación donde estos niños y adolescentes. El Estado debe asegurar recursos financieros suficientes que permitan cumplir esta obligación (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2007).

Es necesario que tanto la institución como los/las docentes conozcan y manejen todas las legislaciones, normas y convenios que expongan los derechos y deberes de los niños/niñas en edad preescolar tanto regulares como

con diversidad funcional, y así proporcionarles una educación integral y de calidad. Más que ser sus docentes, debemos ser sujetos que velen por la protección de los derechos de niños/niñas con diversidad funcional que suelen ser excluidos y marginados por su condición.

Ley Orgánica de Educación

Artículo 3. La presente Ley establece como principios de la educación, la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión; la sustentabilidad del desarrollo, el derecho a la igualdad de género, el fortalecimiento de la identidad nacional, la lealtad a la patria e integración latinoamericana y caribeña.

Se consideran como valores fundamentales: el respeto a la vida, el amor y la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la corresponsabilidad, la cooperación, la tolerancia y la valoración del bien común, la valoración social y ética del trabajo, el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos. Igualmente se establece que la educación es pública y social, obligatoria, gratuita, de calidad, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2009, p.2).

Artículo 6. El Estado, a través de los órganos nacionales con competencia en materia Educativa, ejercerá la rectoría en el Sistema Educativo. En consecuencia:

1. Garantiza:

a. El derecho pleno a una educación integral, permanente, continua y de calidad para todos y todas con equidad de género en igualdad de condiciones y oportunidades, derechos y deberes.

c. El acceso al Sistema Educativo a las personas con necesidades educativas o con discapacidad, mediante la creación de condiciones y oportunidades. Así como, de las personas que se encuentren privados y privadas de libertad y de quienes se encuentren en el Sistema Penal de Responsabilidad de adolescentes (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2009, p.3)

Artículo 26. Las modalidades del Sistema Educativo son variantes educativas para la atención de las personas que por sus características y condiciones específicas de su desarrollo integral, cultural, étnico, lingüístico y otras, requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos.

Son modalidades: La educación especial, la educación de jóvenes, adultos y adultas, la educación en fronteras, la educación rural, la educación para las artes, la educación militar, la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe, y otras que sean determinadas por reglamento o por ley. La duración, requisitos, certificados y títulos de las modalidades del Sistema Educativo estarán definidas en la ley especial de educación básica y de educación universitaria (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 2009, p.15)

Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (2009)

Artículo 30. A los fines del cumplimiento de lo dispuesto en los artículos 3º y 32 de la Ley Orgánica de Educación, la modalidad de educación especial estará destinada a la atención de los niños y jóvenes que presenten alteraciones del desarrollo, dificultades para el aprendizaje, deficiencias sensoriales, trastornos emocionales y de la comunicación, parálisis cerebral, impedimentos motores, retardo mental o impedimentos múltiples. También atenderá a quienes tengan aptitudes superiores y capacidad para destacarse en una o más áreas del desenvolvimiento humano.

Artículo 31. El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes dictará las medidas necesarias para que en esta modalidad:

1. Se imparta educación por regímenes diferenciados y por métodos, recursos y personal especializado, de acuerdo a las características y exigencias de la población atendida.
2. Se permita avanzar a los alumnos dentro del sistema educativo de acuerdo a sus aptitudes.
3. Se logre la incorporación del educando a la sociedad, de acuerdo a sus posibilidades.
4. Se estimule la incorporación de la familia y de la comunidad como participantes activos en el proceso educativo.
5. Se proyecte la acción de los planteles y servicios hacia la comunidad.

Artículo 32. El régimen educativo de los planteles y servicios de educación especial se establecerá a través de:

La atención en planteles y servicios propios de la modalidad.

1. La atención combinada en planteles y servicios del régimen ordinario y planteles y servicios de la modalidad.
2. El cumplimiento del proceso de escolaridad en planteles del régimen ordinario con atención complementaria especializada.
3. La atención en el medio familiar, previo asesoramiento y orientación de sus integrantes.
4. Las demás variantes que el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes considere convenientes.

Artículo 33. Las políticas y los programas de estudio de educación especial abarcarán la detección, la intervención temprana, el proceso de escolaridad y la preparación e incorporación activa de los educandos a la sociedad y al trabajo productivo.

Artículo 34. Para el funcionamiento de planteles y servicios privados de educación especial se requerirá su inscripción en el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Además del cumplimiento de los requisitos exigidos para su

funcionamiento según el régimen ordinario, dichos planteles y servicios destinados a esta modalidad deberán:

2. Disponer de la planta física, dotación y equipos adecuados al tipo de educación que se preste, según lo que determine el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
3. Contar con el personal especializado que constituya un equipo multidisciplinario a objeto de asegurar la atención integral del alumno, conforme a las exigencias que señale el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
4. Ofrecer una educación individualizada que atienda las necesidades pedagógicas, emocionales, sociales y vocacionales del alumno.

Artículo 35. El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes organizará y dictará programas de formación profesional y cursos de especialización y perfeccionamiento, a fin de garantizar que en los planteles y servicios de educación especial se atiendan en forma diferenciada los aspectos biológicos, psicológicos y sociales del educando.

Artículo 36. El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes promoverá la participación del sector privado en los planteles y servicios de la modalidad de educación especial, así como también en la formación de profesionales especializados en cada área.

II.2.3. Currículo Básico de Educación Inicial

El documento **Bases Curriculares de la Educación Inicial** (2005) que se presenta a la sociedad venezolana, tiene como propósito presentar un marco referencial que oriente la acción educativa que se desarrolla desde las instituciones y en los espacios comunitarios. (Ministerio de Educación y Deportes, 2005, p. 6).

El Currículo de Educación Inicial (2005), comprende distintas áreas para favorecer el desarrollo integral del niño/niña, estas son: Formación personal y

social, Comunicación y representación y Relación con el ambiente. En el presente estudio enfocaremos el área de “Formación Personal y Social” ya que su finalidad es la de desarrollar el autoconocimiento y la comprensión del mundo que rodea al niño/niña; como lo evidencian sus indicadores: aceptación de sí mismo, interacción con otras personas, construcción de la identidad y el ser integrante de una familia y una comunidad (Ministerio de Educación y Deportes, 2005).

Las áreas de aprendizaje son subdivisiones integradas al currículo proporcionando a los procesos de enseñanza y de aprendizaje un sentido de globalidad, organizando los objetivos y aquellas situaciones propicias para que el niño/niña obtenga los aprendizajes esperados y facilitando la planificación, sistematizando su proceso de trabajo. (Ministerio de Educación y Deportes, 2005, p. 63).

Cada área de aprendizaje, contiene una serie de **componentes** que determinan los elementos que se deben trabajar y profundizar para que los niños/niñas avancen en su desarrollo y su aprendizaje. Cada componente toma en cuenta el aprendizaje integral del estudiante, participando en cada experiencia que se le es planteada; en la planificación y evaluación los aprendizajes deben verse de manera articulada ya que los niños y niñas abordan los saberes de una forma integrada y globalizadora. (Ministerio de Educación y Deportes, 2005, p. 64).

Los **aprendizajes esperados** se refieren a un conjunto de saberes esenciales para el desarrollo de las niñas y los niños, es la expectativa de qué aprenderán con las experiencias vividas a través de las áreas de aprendizaje y sus componentes. (Ministerio de Educación y Deportes, 2005, p. 64).

En el Currículo de Educación Inicial (2005) se organizan tres grandes áreas de acción educativa: Comunicación y Representación, Relación con el Ambiente y Formación Personal y Social. Se explicará brevemente cada una haciendo especial énfasis en el área de Formación personal y social ya que es el área que se pretende favorecer con este estudio. (Ministerio de Educación y Deportes, 2005, p. 65).

Formación Personal y Social

Hace referencia al derecho que tiene el niño/niña de seguridad y confianza de sus capacidades. Implica la aceptación y aprecio de su persona, el conocimiento de su cuerpo, de su género, la construcción de su identidad como persona e integrante de una familia y una comunidad, a partir de las interacciones con otras personas: grupo familiar, maestros(as) y otros adultos significativos. (Ministerio de Educación y Deportes, 2005, p. 65).

Asimismo, destaca la importancia de que el niño y la niña estén en posibilidad de tomar decisiones y de resolver, de acuerdo a su nivel de desarrollo, las situaciones que lo afectan, tanto básicas como de relación con otras personas y su entorno; que adquiera confianza para utilizar sus posibilidades físicas, intelectuales, emocionales y sociales para enfrentar diversos retos. También implica un proceso que se produce desde el nacimiento y es un referente para que el niño y la niña se reconozcan como persona, conozcan global y parcialmente su cuerpo, sus posibilidades motoras, que puedan experimentar, disfrutar expresarse con su cuerpo, elementos significativos para el desarrollo del ser social.

Componentes del Área Formación personal y social: Identidad y Género, Autonomía, Autoestima, Cuidado y seguridad personal, Autonomía, Autoestima, Expresión de sentimientos, Convivencia: interacción social, normas, deberes y derechos, costumbres, tradiciones y valores. (Ministerio de Educación y Deportes, 2005, p. 65).

Relación con el Ambiente

En el currículo el ambiente es considerado como un todo, con una connotación ecológica. Lo que implica la oportunidad de colocar al niño y la niña frente a experiencias de aprendizaje con el medio físico, social y natural que lo(a) rodea. Supone el descubrimiento de nuevos e interesantes universos para observar y explorar, a través de acciones que conlleven al niño y la niña al conocimiento y establecimiento de relaciones espaciales, temporales y entre los objetos, para generar procesos que lleven a la noción de número; así como también el respeto y las actitudes de cuidado y conservación del entorno natural. Del mismo modo se destaca la importancia de generar autonomía, confianza y seguridad en los ecosistemas sociales más próximos, conociendo y utilizando las

normas que permiten convivir con ellos. (Ministerio de Educación y Deportes, 2005, p. 66).

Comunicación y Representación

Desde la perspectiva constructivista, el área curricular de representación y comunicación se contempla como mediadora de las demás. Las distintas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo interior y exterior del individuo. En ella se articulan la comprensión y utilización del lenguaje y las otras formas de representación, para canalizar los sentimientos y emociones de los niños y niñas, con el propósito de convertirlo en una fuente de disfrute y placer, así como también propicio aprender a comunicarse en contextos múltiples, para establecer relaciones sociales progresivamente complejas. (Ministerio de Educación y Deportes, 2005, p. 66).

Cómo hemos reseñado el Currículo de Educación Inicial (2005) aborda elementos básicos sobre las áreas de desarrollo integral del niño/niña, que deben ser manejados de forma clara por el/la docente, a fin de favorecer un proceso de inclusión asertivo que respete las necesidades de los niño/niñas en cada etapa.

II.2.4. Artes Visuales

Luego de entender los temas que tratan sobre el proceso de inclusión, el aula inclusiva, y las leyes que lo sustentan, observamos que las actividades innovadoras pueden ser un recurso clave para favorecer el proceso inclusivo, es por ello que seguidamente se explicará lo que se conoce por artes visuales, una de las estrategias más utilizadas en el aula preescolar.

En las artes visuales como explican Ramírez, Guarinos y Gordillo (2009), los artistas utilizan diversos elementos o materiales como medio para expresar sus sentimientos, emociones, pensamientos o simples percepciones del mundo que les rodea. El resultado de esta labor es percibido principalmente con el sentido

de la vista, como su nombre lo especifica. Son parte de las artes visuales, las expresiones tales como la pintura, el dibujo, la escultura con distintos materiales, el grabado, la fotografía, los planos, los mapas, las artes de la interpretación, las instalaciones, el arte postal, el arte del montaje, el arte corporal, los tejidos, el diseño de modas, los multimedios, el vídeo, el diseño de todo aquello que sea impresionante a la vista, lleno de colores, texturas y diversidad de materiales tanto corrientes como novedosos capaces de crear algo visiblemente artístico.

En este sentido, las artes visuales suelen ser un recurso innovador y muy amplio en el aula de Educación Inicial, muy utilizado no sólo en pro del desarrollo creativo, sino por su capacidad para incentivar y fortalecer el proceso de inclusión. Por ello utilizaremos en el siguiente estudio una de las artes visuales conocida como “Fotografía” fundamentalmente porque como estrategia pedagógica es capaz de abarcar cada uno de los componentes del área de Formación Personal y Social. Ramírez, Guarinos, y Gordillo (2009), afirman que las fotografías son imágenes que inmortalizan de alguna forma, la existencia del fotógrafo, de su entorno y la de quienes le rodean, esto se encuentra en vinculación directa con el área de Formación Personal y Social, pues la fotografía es una herramienta capaz de incrementar la creatividad, la curiosidad por experimentar o conocer cosas nuevas, e incentivar el crecimiento de la autonomía, ya que los niños/niñas son dueños y autores de sus imágenes. Al mismo tiempo, ayuda a la inclusión pues sus pares, familia y comunidad forman parte de su ambiente fotográfico.

En la época en que vivimos, las artes visuales constituyen una herramienta que hace parte de la realidad en la que estamos inmersos. Además de ser un recurso que puede ser empleado en el aula, lo visual y lo interactivo facilita habilidades como la comunicación y la expresión, innovando la planificación del aula, no sólo en la creación y expresión plástica sino también en la autonomía y la inclusión. (Múñera, 2011).

II.2.4.1. Fotografía

La fotografía es considerada una de las artes visuales. Esta actividad la desarrollaremos en el aula preescolar, por ser una experiencia innovadora muy

poco aplicada en la educación a esta edad. Consideramos que es una estrategia no sólo llamativa e innovadora, sino enriquecedora del proceso de inclusión. A continuación se explicará lo que entendemos por fotografía.

La fotografía es un arte de difícil definición ya que engloba acciones capaces de activar en pocos segundos mecanismos complejos para así obtener impresionantes resultados, es por ello que se usarán algunas frases que definen a la Fotografía con la finalidad de llegar a un concepto más amplio y de mejor comprensión. La fotografía es definida históricamente como el intento de acercamiento a la realidad a través de la imagen. El objeto se representa a sí mismo con la luz que refleja; la imagen no es más que el rastro del impacto de la luz sobre una superficie fotosensible (sensible a la luz), es el acto en el cual se produce la grabación de una situación luminosa, es memorizar, descubrir, intencional y voluntariamente los elementos potencialmente fotogénicos de un espacio. (Arencibia, ^{s/i})

La diversidad de las visiones de los espacios que nos rodean constituyen esa materia prima que enriquece el funcionamiento y el resultado de aquello que conocemos como el objeto cámara fotográfica. Al fotografiar fragmentos o momentos, el fotógrafo obtura dejando pruebas de su atención y de su intención, acercándose a detalles llamativos y distinguiendo aquel brillo que lo inquietó, dando así vida a la Fotografía (Roldán y Hernández, 2010).

Por otra parte, Suárez (2008) explica que:

“La fotografía es un producto cultural, que responde a un agente social que la emitió y cuya visión de mundo quedó plasmada en ella más allá de la voluntad del propio autor ya que detrás de la cámara se encuentra siempre el ojo culturalmente interesado del fotógrafo quien selecciona y enfoca desde un ángulo determinado una realidad previa: lo fotografiable, lo que se desea fotografiar, lo que se puede fotografiar”.

Es por esa razón que la fotografía no siempre es fácil de desarrollar. En ella influye el proceso de asociación creativa de ideas o pensamientos, al momento de considerar una foto que luego pasa a ser inmortalizada; ya que una fotografía

es un simple y mero reflejo objetivo de la realidad visible, con la finalidad de dar a conocer un producto cultural y social.

La foto es una fuente de sentidos y sentimientos, también conocida como una práctica popular de exploración social, una herramienta capaz de registrar de la mejor manera la realidad que se está observando y viviendo. Su principal finalidad es similar a la de la memoria que es inmortalizar el tiempo, el espacio; pero a su vez inmortaliza el interior del fotógrafo, los sentimientos y las emociones, y en su sencillez enseña los laberintos propios de la tensión existencial contemporánea. Su finalidad es también la de señalar la realidad tal y como es, ya que el fotógrafo puede mostrar un mundo que está marcado por su propia mirada (Roldán y Hernández, 2010).

En la actualidad la fotografía se ha modernizado, ya no es una tarea exclusiva de expertos, hasta un niño tiene la posibilidad de capturar una imagen. Las exigencias culturales, educativas y económicas para la práctica fotográfica, hoy son mucho más democráticas y están al alcance de mucha gente que simplemente cumpla el requisito monetario para poder adquirir la cámara (Suárez, 2008).

Como sabemos el proceso de la fotografía manual tiene inicio en la cámara. La luz que refleja aquello que se está fotografiando entra por el obturador quemando la película (constituida por materiales fotosensibles) grabando el negativo de la imagen fotografiada (donde había luz está oscuro y donde estaba oscuro aparece claro), este negativo se convierte en positivo más tarde en el laboratorio, donde se revelan las películas haciendo uso de químicos líquidos que provocan reacciones en la película para que aparezca la imagen fotografiada. Luego el negativo pasa a una ampliadora donde se refleja la imagen en papel fotográfico fotosensible también, que al sumergirse en otros líquidos va revelando la imagen fija sobre el papel. (Arencibia, ^{s/f})

Cómo John Bergman dice “lo que hace a la fotografía un invento tan extraño es que sus materiales primarios son luz y tiempo” (Arencibia, ^{s/f}, p.6)

Una educación estética y artística se construye con base en nuestro entorno sensorial y emocional. La complejidad moderna del mundo que nos rodea, específicamente en la esfera del arte, nos obliga a innovar cada día las

estrategias de enseñanza implementadas en el aula, es decir, debemos encontrar la mejor manera de enseñar arte de acuerdo con la dinámica de estos tiempos (Roldán y Hernández, 2010).

II.2.4.1.1. La Fotografía como Estrategia Inclusiva

La Educación Inicial se basa en una educación en valores, donde los niños/niñas comienzan a conocer y a acostumbrarse a las normas de la sociedad, es por ello, como afirma Hernández (2010) que, “ningún valor democrático puede encontrar su espacio de realización si los individuos disponen de poca sensibilidad” (p.35); y la sensibilidad se logra con el desarrollo artístico de los niños/niñas. Y si se logra consolidar un programa de educación artística acorde con el nivel inicial, conseguiremos una convivencia armónica, ya que la enseñanza del arte puede ser un modelo mediante el cual tengamos acceso de manera hermenéutica a la comprensión de nuestros semejantes (Roldán y Hernández, 2010).

Como anteriormente explicamos, las fotografías son imágenes que comunican algo que sucedió en la realidad, estas son creadas por el ser humano con la finalidad de inmortalizar de alguna forma su existencia, la de quienes le rodean y su entorno. Es por ello que la consideramos una estrategia de inclusión por los siguientes motivos:

-Es capaz de tomar en cuenta los intereses y necesidades de la población ya que es una actividad innovadora que crea interés al que la aprende.

-Es una actividad inclusiva en la medida en que une a cada uno de los integrantes, ya que forman parte del entorno fotográfico en el que también son capaces de ser fotógrafos.

-La Fotografía a su vez es un instrumento de recolección de datos capaz de mostrar visualmente lo que sucede en distintos contextos, en este caso se observó el contexto educativo, familiar y el comunitario.

Por otra parte, Roldán y Hernández (2010) exponen:

“Las Metodologías de Enseñanza basadas en las artes visuales, o metodologías artísticas de enseñanza, tienen como objetivo fundamental integrar las formas artísticas en la didáctica de las artes, integrando en los procesos de enseñanza y aprendizaje estrategias y herramientas propias de los lenguajes artísticos, sin necesidad de traducirlos al lenguaje verbal; como instrumentos pedagógicos que pueden mejorar las formas aceptadas por la comunidad educativa de plantear procesos de enseñanza, de resolver problemas o de cuestionar soluciones ya admitidas en educación” (p.47).

Con esto entendemos que las metodologías artísticas de enseñanza, integran procesos de enseñanza-aprendizaje que utilizan materiales capaces de transmitir pensamientos, sentimientos, intereses, entre otros; mediante un lenguaje visual, con la finalidad de resolver problemas y cuestionar soluciones que favorezcan procesos, como en este caso el inclusivo en niños/niñas tanto regulares como con diversidad funcional.

La fotografía puede llegar a ser una estrategia novedosa eficaz para incentivar procesos inclusivos tanto, en el grupo, como en la comunidad educativa. Es de gran importancia que el/la docente no solo maneje el tema relacionado con la actividad que llevará a cabo en el aula sino leyes y reglamentos que puedan dar soporte a la planificación que este por realizar.

Capítulo III

Marco Metodológico

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

En el siguiente capítulo se referirá la metodología de investigación, es decir, describiremos los procedimientos que llevamos a cabo para alcanzar los objetivos planteados anteriormente. Para ello definiremos el tipo de investigación seleccionado, los instrumentos utilizados para observar, evaluar y plantear los resultados pertinentes, y la población y muestra con la que se trabajó.

III.1. Tipo de Investigación

Esta investigación responde a la necesidad de comprender y favorecer el proceso de inclusión de la población infantil en el aula integrada. Para ello se llevó a cabo una serie de experiencias fotográficas, con el propósito de que los niños/niñas pudieran mostrar el proceso de inclusión desde su perspectiva.

Es por ello que la metodología se basó en un diseño Cualitativo que permitiera la comprensión y el análisis del problema desde sus cualidades. Enfocado en una Investigación de carácter exploratorio-descriptivo, a través de la cual se pretendía conocer este tema poco estudiado, explorarlo y obtener resultados, mediante la descripción de las experiencias que permitieran conocer la población y exponer el desarrollo de las actividades fotográficas planificadas en el trabajo de campo. La aplicación del Taller de Alfabetización Fotográfica en el Aula Integrada conllevó a su vez, un Proyecto Especial, que produjo creaciones tangibles y susceptibles de ser utilizadas como soluciones innovadoras y significativas al problema de estudio (Barrios, 2002).

III.2. Población y Muestra

El estudio se realizó en el aula “B” de un Preescolar Integrado, ubicado en el Estado Mérida. La población se compone de 18 niños/niñas, de los cuales 4 presentan diversidad funcional (tres de ellos diagnosticados con Síndrome Down y uno con Síndrome Woolf), en edades comprendidas entre 4 y 5 años.

III.3. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

La investigación se dividió en dos partes para facilitar el trabajo. La fase inicial se realizó por medio de la técnica de observación, que consiste en que el investigador entre en un fenómeno para registrarlo y posteriormente analizarlo (Bisquerra, 2000). Llegando así a un diagnóstico sobre el grupo que conforma la población. Para ello se utilizó un registro anecdótico, a través del cual se registraron los acontecimientos de manera objetiva, explicando qué, cómo, dónde pasaron y, sus participantes (Bisquerra, 2000). También se aplicó un cuestionario, que comprendía un conjunto de preguntas abiertas y cerradas con la finalidad de que las docentes emitieran su opinión sobre el tema en estudio (Bisquerra, 2000).

Los instrumentos fueron sometidos previamente al método de Juicio de Expertos, para su respectiva validación por parte de tres especialistas en las áreas de metodología, inclusión y artes visuales.

Durante la fase documental se realizó una selección exhaustiva de textos, artículos e investigaciones, y de su lectura se extrajeron citas textuales para nutrir este estudio, que luego fueron redactadas para así unir las ideas de los autores consultados y las de la autora de esta investigación.

En la aplicación de las actividades, se creó una planificación bajo la caracterización de los Proyectos Especiales, para la cual se acudió a un

experto en Fotografía, con la finalidad de incluir en el programa del Taller de Alfabetización fotográfica actividades que ayudaran en los conocimientos básicos de aprendizaje sobre el mundo de la fotografía, articulada al área del Currículo de Educación Inicial (2005) “Formación Personal y Social” y así poder lograr los objetivos planteados para este estudio.

Los resultados generales del estudio se obtuvieron cotejando los resultados de los registros anecdóticos aplicados antes y durante el Taller de Alfabetización Fotográfica, con el cuestionario para docentes y así comparar si lo que las docentes expresaron se corresponde o no, con su práctica educativa. A partir de esto, se extrajeron especulaciones teóricas para tratar de explicar los hechos observados a través de la aplicación de los instrumentos, tomando en cuenta además lo que se suele observar en la sociedad y las bases teóricas del estudio relacionadas con la inclusión y la diversidad funcional.

Igualmente se hizo una evaluación del Taller de Alfabetización Fotográfica y un análisis de las fotografías realizadas por los niños/niñas durante el mismo, en el que se exponen lo que sucedió, comparándolo con lo planificado y su resultado.

Finalmente se pudo constatar los alcances de los objetivos propuestos al inicio de la investigación.

Capítulo IV

Marco Experimental

Capítulo IV

MARCO EXPERIMENTAL

En el siguiente capítulo se expondrá detalladamente la planificación planteada en el “Taller de Alfabetización Fotográfica” con la finalidad de dar a entender la temática llevada a cabo en el mismo. Es importante destacar que el taller fue la estrategia pedagógica seleccionada para demostrar cómo a través de actividades novedosas en el aula de preescolar, se puede mejorar el proceso de inclusión entre niños/niñas con diversidad funcional y niños/niñas regulares, tomando en cuenta a los demás agentes que forman parte de la comunidad educativa.

IV.1. Taller de Alfabetización Fotográfica

El Taller de “Alfabetización fotográfica” que proponemos, tiene como finalidad introducir a los niños/niñas en el mundo de la fotografía, fortaleciendo así la inclusión de la población infantil. En él tocamos temas básicos como las partes, cuidado y manejo de la cámara; velocidad de obturación de las fotos; la importancia de la luz; aprender a visualizar fotografías “sin cámara”; y algunos otros temas. Es necesario señalar que el taller no fue sólo teórico, sino también práctico, pues se dio la oportunidad a los niños/niñas de experimentar el uso de la cámara, a través de cámaras de rollo (en desuso) para iniciarlos en el conocimiento del “objeto cámara”, no como juguete. Luego tuvieron la oportunidad de tomar fotografías con cámaras desechables en sus tres contextos cotidianos, la escuela, el hogar y la comunidad, para poner en evidencia cómo se da el proceso de inclusión desde el abordaje del área de Formación Personal y Social.

El taller de alfabetización fotográfica se llevó a cabo en el aula “B” de un Preescolar Integrado del Estado Mérida. Dicho taller fue dictado en 15 sesiones llevadas a cabo del 25 de junio al 13 de julio de 2012; durante el momento de la actividad grupal, en un tiempo aproximado de 20 minutos. El mismo fue dividido en tres fases para facilitar su ejecución. La primera fase consistió en las explicaciones teóricas, la segunda fase de ensayo y aplicación práctica y la tercera de repaso y ejecución de las fotografías definitivas. Cabe destacar que los cursantes eran niños/niñas en edad preescolar entre 4-5 años por lo que fue un taller básico, con la finalidad de introducirlos en el mundo de la fotografía, buscando que manejaran el uso de una cámara y que sus fotos tuvieran sentido para ellos.

En esta investigación, cuando nos referimos al Taller de Alfabetización fotográfica no hablamos de una formación profesional en fotografía, por ello se utilizó la palabra *alfabetización* y así explicar que el taller tiene una finalidad de creación y sensibilización con apoyo en la fotografía, en el cual se pretende que los niños/niñas tengan un medio para expresarse y fomentar la inclusión.

La metodología del curso tuvo un carácter claramente interactivo. Los participantes expresaron desde un primer momento su interés por la acción y el afán por intervenir, por ello se buscó crear actividades donde se fomentara la participación igualitaria en el aula.

IV.1.1. Taller de Alfabetización Fotográfica

(Fase 1)

Día 1. Discusión de intereses generales sobre el campo de la fotografía:

Se propuso una discusión de apertura al taller, las preguntas iniciales propuestas fueron: ¿quiénes han tenido la oportunidad de tomar fotos,...de manejar una cámara?, ¿quiénes sabían cómo tomar una foto?.

Luego se permitió que los niños/niñas continuaran nutriendo la discusión. Para mantener la organización en el grupo se propuso, ceder el derecho a hablar con un objeto simbólico “una fotografía enrollada” sin explicar la imagen que contenía guardándolo como sorpresa para la siguiente actividad.

Al culminar la discusión se procedió a la actividad ¿Qué es la fotografía enrollada?, los niños/niñas buscaron “fotografías pista” en todo el salón (una por cada uno), cuando todos las encontraron se dirigieron a la alfombra para unir las pistas y poder descifrar lo que escondía la fotografía enrollada, y abrirla juntos.

Día 2. Partes, cuidados y manejo de la cámara.

Utilizando una cámara en desuso (cámara de rollo con daños mecánicos, donada por Fotoartema) y una cámara digital. Se explicaron las partes de la cámara como son: lente, obturador, disparador, visor, flash, y en el caso de la cámara digital: pantalla LCD, botón de encendido y apagado, botón para mirar las fotos. Cada parte se señaló en la cámara explicando seguidamente su función. Luego se les explicó el cuidado del equipo dando ejemplos sobre qué podría pasar si la cámara se golpea, se moja o si le cae mucho polvo, ya que esos son los tres elementos externos que más influyen en su deterioro. Finalmente se procedió a explicar el uso de la cámara, posición de las manos y los dedos ¿Cómo utilizar el visor? ¿Cómo presionar el disparador? tomando en cuenta las dudas que surgieron.

La dinámica para este día consistió en armar un rompecabezas simple de una cámara, para ello se dividió el grupo en dos, formándose una pequeña competencia sin hacer mención de ganadores, con la finalidad de promover e incentivar la participación.

Día 3. Cómo conseguir que el motivo a fotografiar aparezca completo en la imagen.

Se les explicó cómo formar un cuadro uniendo sus dedos índice y pulgar, donde el marco lo representarían los dedos y lo de adentro sería la fotografía, para enseñar a los niños/niñas a que visualicen imágenes sin usar la cámara. Se les explicó la importancia de que antes de presionar el disparador para tomar una foto, debemos observar qué nos llama la atención para obturarlo.

La dinámica planificada para este día consistió en formar tres pequeños grupos, integrando un niño/niña con diversidad funcional en cada uno de ellos, a cada grupo se les proporcionó una cámara en desuso con la finalidad de que imitaran el proceso de fotografiado.

Día 4. Cómo medir la distancia entre la cámara y el objeto a fotografiar.

Este día se explicó el tema de la luz, se usó una cámara digital donde la investigadora tomaba fotografías sin sentido, pidiéndole a los niños/niñas que propusieran lugares para fotografiar muy cerca, muy lejos, muy claros y muy oscuros, explicando que al usar el flash y el visor las fotografías quedan más claras y coloridas.

IV.1.2. Taller de Alfabetización Fotográfica

(Fase 2)

Día 5 y 6. Cámaras en desuso.

Se le proporcionó a cada niño/niña una cámara en desuso respectivamente identificada, para proceder a una dinámica de imitación en la que la investigadora les pidió tareas que debían fotografiar todos en grupo (cada quien con su cámara). Algunas de las instrucciones iniciales fueron – fotografíen un juguete-, -fotografíen una silla-, metan la cámara en el lavamanos-, entre otros. Se dio apertura para que los niños/niñas propusieran tareas y participaran, incentivando así su liderazgo. Esta

dinámica se realizó durante dos días, uno de ellos en el salón y el otro en las afueras de la institución, para variar.

Día 7. Experiencia fotográfica.

Se montó una cámara digital en un trípode (por seguridad) permitiendo que cada niño/niña tomara 2 fotografías. Se realizó una dinámica para prevenir el desorden y los malos entendidos producidos por las filas, consistió en repartir papeles con números que indicaran el turno a cada niño/niña y seguidamente se anotaron en una lista. Se les dio la oportunidad de seleccionar lo que querían fotografiar y mover la cámara si lo ameritaba.

IV.1.3. Taller de Alfabetización Fotográfica

(Fase 3)

Día 8. Cámaras desechables, experiencia en la institución.

Se les proporcionaron las cámaras desechables, cada niño/niña tuvo la oportunidad de tomar seis (6) fotos correspondientes a la institución. Ellos eligieron una pareja para tomar las fotos juntos. La atención fotográfica y apoyo se dio niño por niño, recibiendo las recomendaciones necesarias, y recordando el manejo de la cámara. Cada pareja eligió los espacios y objetos a fotografiar según su preferencia.

Día 9 y 10. Cámara desechable, experiencia en el hogar/comunidad.

Para la experiencia fotográfica en el hogar y/o comunidad, se dividió el grupo en dos, donde 9 niños/niñas tomarían las fotos un día y el resto del grupo al día siguiente, se les entregó a los padres las instrucciones de uso para que apoyaran a sus hijos/hijas durante el proceso.

Día 11 y 12. Decoración de marcos.

Se les proporcionó el marco para colocar la fotografía, goma y semillas variadas. Cada niño/niña tuvo la oportunidad de decorar dos marcos a su gusto.

Día 13. Selección de las fotos.

Los niños/niñas eligieron dos fotos para ser reveladas, una del hogar/comunidad y otra de la institución, aunque se dio la opción de seleccionarlas a su criterio, para esto se les proporcionó el índice (hoja con las fotografías impresas en miniatura) para facilitar el proceso de selección.

IV.2. Galería Fotográfica

(Fase 4)

Día 14 y 15. Montaje y Galería de Fotografías.

La Galería Fotográfica “Mis Primeras Fotografías” fue realizada en el salón “B” del Preescolar seleccionado para el estudio. Se llevó a cabo el día de la entrega de boletines. Las fotografías se colgaron desde el techo en un cordón que contenía las dos fotografías de cada niño/niña, que causaba un efecto similar al de las instalaciones artísticas conocidas como “Penetrables”. Cada cordón estaba identificado con el nombre de los niño/niña para que sus padres y el público los pudieran identificar.

IV.3. Recursos

- 11 Cámaras Fotográficas Desechables.
- 19 Cámaras Fotográficas de rollo en desuso (con daños mecánicos) identificadas.
- Dos rompecabezas de una cámara fotográfica.
- Fotografía Póster enrollada (imagen de un perro).
- 19 “fotografías pista” pequeñas (imágenes características de un perro).

- Cámara digital con trípode.
- 38 marcos de cartulina blanca.
- 38 cartones base.
- Goma blanca.
- Material decorativo para marcos (cuentas: canutillo, pepas de colores, entre otros. Semillas: arroz, linaza, ajonjolí, entre otros. Rollos fotográficos cortados en cuadros pequeños).
- 19 índice.
- 38 fotografías reveladas.

Para la Galería Fotográfica:

- Lana naranja.
- Foami marrón (38 identificadores).
- 38 pinzas de ropa de madera.

Capítulo V
Resultados

CAPÍTULO V

RESULTADOS

En el siguiente capítulo se presentarán los resultados de la investigación, donde se analizarán los instrumentos planteados durante el estudio llegando a diversas reflexiones y conclusiones con la finalidad de dilucidar el problema planteado.

V.1. Presentación y Análisis de los Resultados

V.1.1. Cuestionario para Docentes

El Cuestionario para docentes fue un instrumento diseñado para recaudar información sobre aspectos que influyen en el proceso de inclusión en el preescolar integrado (ver anexo 69). Como se explicó en el planteamiento del problema, durante las pasantías realizadas en la carrera, se observó que una de las principales barreras para la inclusión en el aula integrada, es la carencia de experiencias significativas que ofrezcan a niños/niñas regulares y con diversidad funcional un ambiente psicológico y afectivo que les permita sentirse seguros y libres para interactuar, fortaleciendo así la inclusión. Es por ello que las preguntas hacían alusión a la planificación, participación de todos/todas los miembros de la comunidad educativa, y a los cursos que ayudan al mejoramiento del proceso de inclusión escolar.

Luego de examinar las respuestas brindadas por las siete (7) docentes del preescolar (incluyendo directivos) se analizaron, llegando a diversas conclusiones y derivaciones sobre el tema, que presentaremos a continuación.

Primera pregunta. Género de la docente.

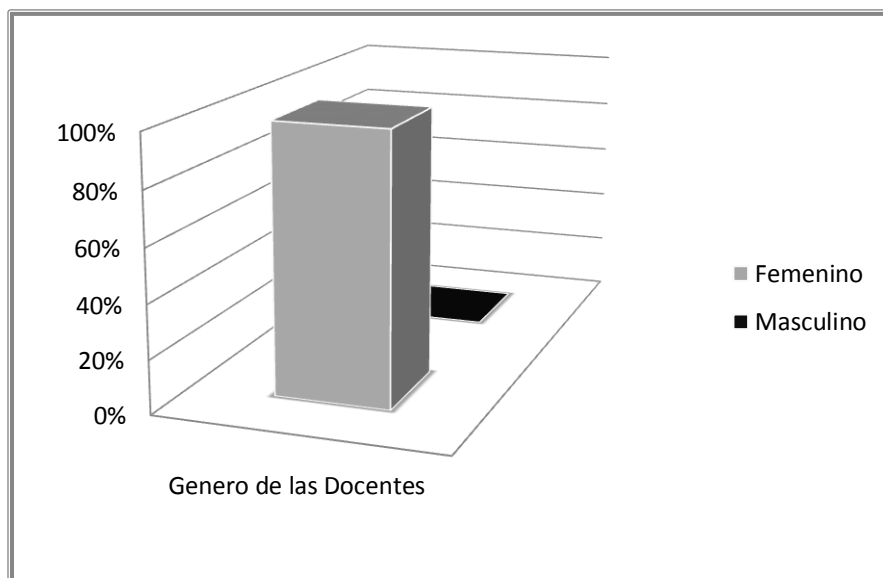


Gráfico 1. Género de las docentes.

Resultado:

La totalidad de las docentes en el preescolar son de Género femenino.

Análisis:

En el anterior gráfico se observa que el 100% de las docentes son de género femenino, variable interesante para preguntarse por qué un preescolar integrado tiene sólo docentes de este género, lo cual nos lleva a preguntarnos además, cuáles serían los resultados de este estudio si la institución incluyese docentes de ambos géneros. Esta interrogante por sí misma constituiría el objeto de estudio de una investigación más amplia. Por lo pronto, consideramos que pueda tratarse de costumbres o tabúes, debido a que por tradición la educación y cuidado de los niños/niñas más pequeños ha sido encomendado a las mujeres. Algunos padres pudieran incluso, mostrar rechazo a la figura del docente de género masculino en la Educación Inicial.

Segunda Pregunta. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente de aula?

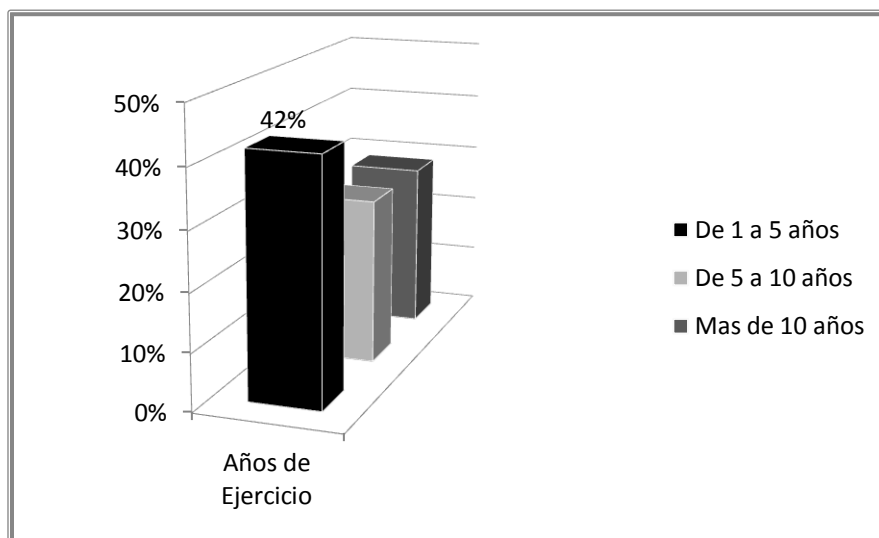


Gráfico 2. Años de ejercicio.

Resumen:

Se observa que la mayoría de las docentes que ejercen en el preescolar tienen de uno a cinco años ejerciendo.

Análisis:

Como sabemos, el ejercicio de la docencia es lo que da la experiencia al docente. Por otro lado, la educación inclusiva es una modalidad relativamente nueva, que nos lleva a preguntarnos si los conocimientos de las docentes con más años de ejercicio no son suficientes para la educación inclusiva, es posible que llevar por muchos años el mismo modelo educativo y posteriormente cambiarlo por un modelo inclusivo, generen limitaciones en la docente a la hora de planificar. También puede ocurrir que las nuevas docentes estén más preparadas para la educación inclusiva que las que llevan años ejerciendo.

Tercera pregunta. De las siguientes actuaciones para la inclusión de niños/niñas con Diversidad Funcional, indique si las lleva a cabo en su aula (sí; no)

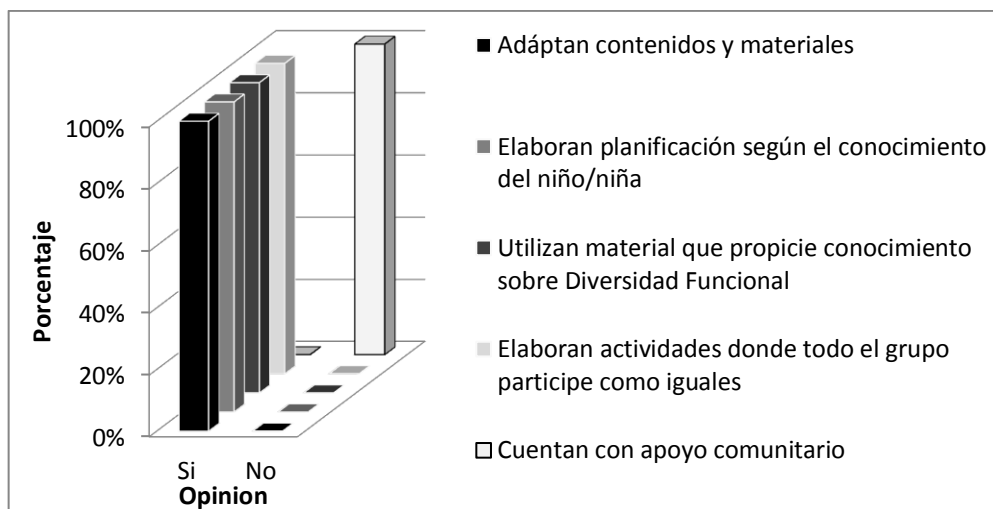


Gráfico 3. Adaptación de actividades y recursos.

Resultados:

En el anterior gráfico se pudo observar la respuesta afirmativa de todas las docentes con respecto a la realización de las actividades planificadas en el aula, y también se encuentran de acuerdo en que no reciben apoyo comunitario.

Análisis:

El recuadro indica que todas las docentes están de acuerdo y saben manejar una planificación acorde para favorecer el proceso de inclusión de los niños/niñas, ya que afirman que adaptan los contenidos, elaboran la planificación de actividades según el nivel de conocimiento de los niños/niñas, utilizan materiales que propicien el conocimiento sobre la diversidad funcional y planifican actividades en las que todo el grupo participe como iguales. Además, todas las docentes afirmaron que no cuentan con el apoyo de la comunidad en la realización de actividades que favorezcan el proceso de inclusión. Agregan además, que sus planificaciones van de la mano con la aplicación de entrevistas a padres y

especialistas para ejecutar conjuntamente orientaciones particulares de niños/niñas con diversidad funcional.

Cuarta Pregunta. Indique el grado de acuerdo y desacuerdo con respecto a la inclusión de alumnos/alumnas con diversidad funcional al aula regular.

- a. Conlleva a que padres de alumnos regulares tomen la decisión de no matricular a sus niños/niñas en el centro educativo

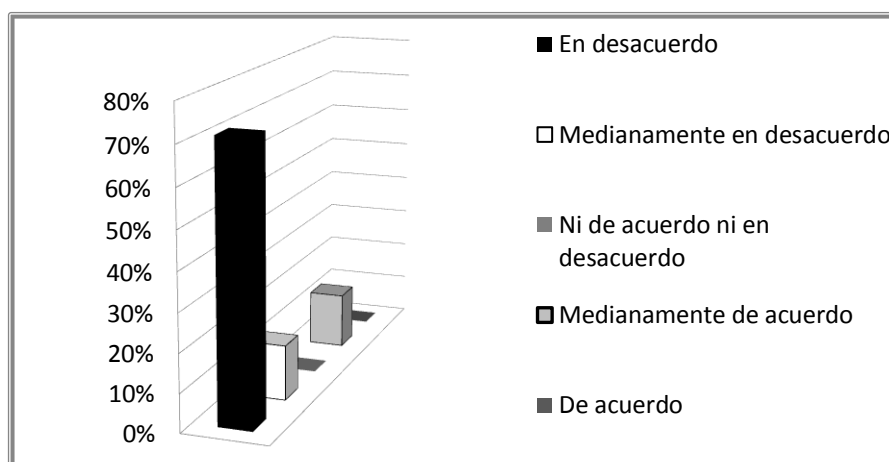


Gráfico 4. La inclusión de alumnos/alumnas con diversidad funcional afecta la decisión de matricular en la institución.

Resultados:

La mayoría de las docentes concuerdan con que la incorporación de alumnos con diversidad funcional al aula regular no influye en que los padres de alumnos/alumnas regulares tomen la decisión de matricular a sus hijos/hijas en el centro educativo.

Análisis:

Aunque el 71% de las docentes está en desacuerdo con el enunciado anterior, encontramos dos minorías con el mismo porcentaje, 14.3% afirma que está medianamente en desacuerdo con el enunciado y otro 14.3% que está medianamente de acuerdo que la incorporación de

alumnos/alumnas con diversidad funcional afecta la decisión de matricular a los niños/niñas en el centro educativo. Analizando las posibles causas por las cuales las docentes llegan a esta conclusión, pensamos en los prejuicios que puede tener la sociedad con respecto a la diversidad funcional. Personalmente creo que los prejuicios de la sociedad no están disueltos, la diversidad funcional en la institución educativa observada no afecta en la matrícula porque las personas que acuden a éste centro educativo, están sensibilizadas ante la diversidad funcional, de otro modo no acudirían a matricular a sus niños/niñas en el mismo. Muestra de ello, es la poca existencia de centros educativos inclusivos en la ciudad.

b. Supone un aprendizaje para todos: niños/niñas con diversidad funcional, profesores y estudiantes regulares

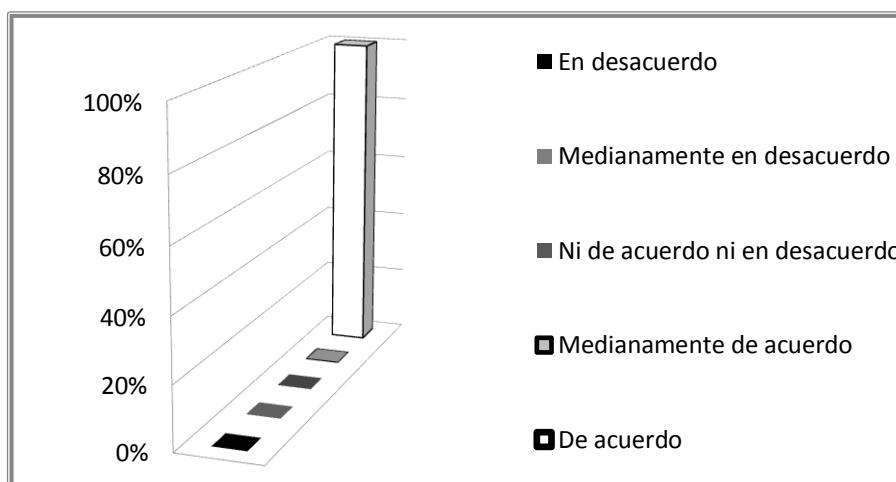


Gráfico 5. La inclusión de alumnos/alumnas con diversidad funcional supone un aprendizaje para todos/todas.

Resumen:

Se observa un acuerdo total con que la incorporación de alumnos/alumnas con diversidad funcional al aula regular supone un aprendizaje para todos/todas.

Análisis:

Presumimos que las docentes responden a esta pregunta con base en la experiencia que han tenido al ver cómo los niños/niñas regulares interactúan con niños/niñas con diversidad funcional y así aprenden todos juntos, ya que las diferencias les aportarán cosas nuevas cada día, enseñando al resto de la comunidad educativa cómo desde la inocencia no es importante mirar las diferencias como valor.

c. Supone la incorporación de valores como la convivencia y la tolerancia.

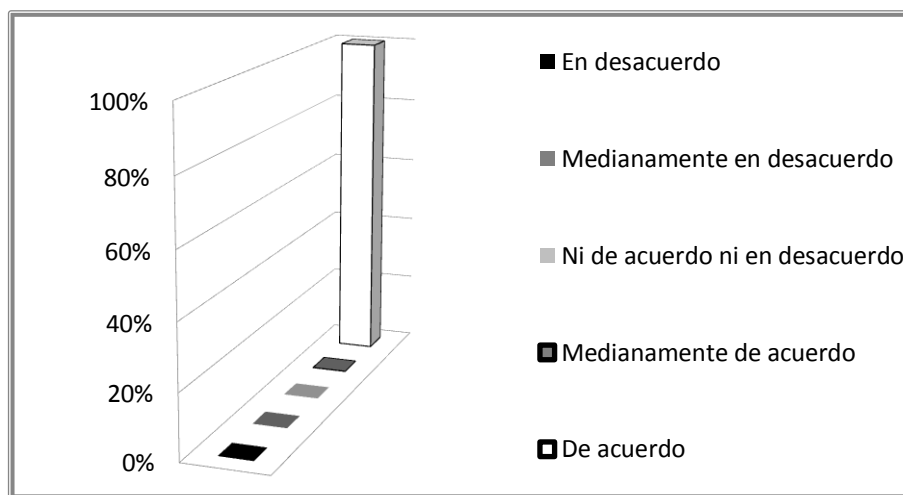


Gráfico 6. La inclusión de alumnos/alumnas con diversidad funcional supone la incorporación de valores.

Resumen:

Todas las docentes coinciden en que la inclusión de alumnos/alumnas con diversidad funcional al aula regular supone la incorporación de valores como convivencia y tolerancia.

Análisis:

Como anteriormente se expuso, no solo aprenden todos, si no que aprenden de la mano de valores como la convivencia y la tolerancia. Estos valores no sólo deben estar en el aula integrada, si no en aulas regulares y en la vida cotidiana, ya que aceptar a aquel que es distinto

habla de la aceptación, y la convivencia trata de que juntos se puedan desenvolver en un medio sin caer en disputas o etiquetas.

Como sabemos los niños/niñas en edad preescolar apenas se acostumbran a normas sociales, entre ellas la tolerancia y la convivencia, por ello a veces los niños/niñas expresan opiniones sin medir las consecuencias que puedan causar, dichas opiniones en muchos casos se dirigen a juicios físicos de personas distintas (sobrepeso, color de cabello, forma de vestirse, diversidad funcional). El fortalecer valores como los anteriormente nombrados conlleva a dejar las diferencias de un lado, y así convivir mejor en el aula día a día.

d. La Inclusión de alumnos/alumnas con diversidad funcional tiene como consecuencia una limitación en la adquisición de conocimientos por parte del grupo.

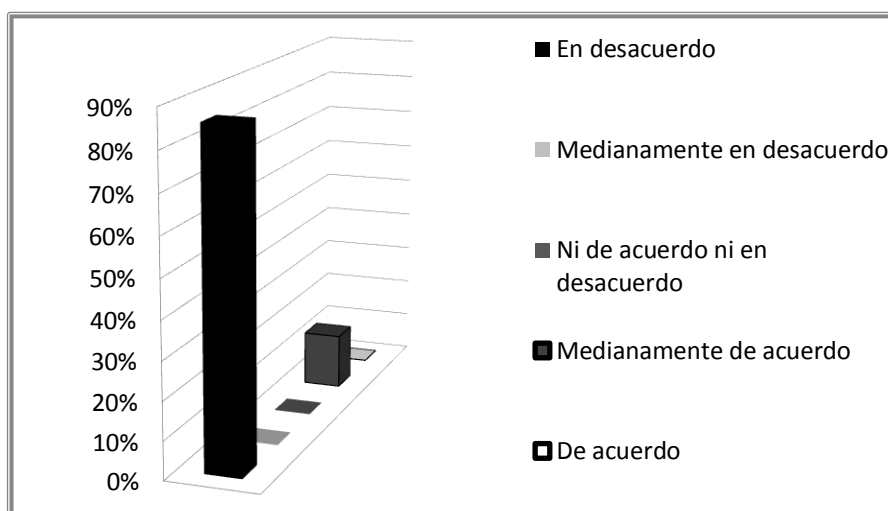


Gráfico 7. La inclusión de alumnos/alumnas con diversidad funcional tiene como consecuencia una limitación en la adquisición de conocimientos del grupo.

Resumen:

Aquí observamos que la mayoría de las docentes está en desacuerdo con que la incorporación de alumnos/alumnas con diversidad funcional al aula regular tiene como consecuencia una limitación en la adquisición de conocimiento en el grupo.

Análisis:

Aunque se observa que la mayoría no apoya el enunciado, volvemos a observar una minoría que está medianamente de acuerdo con el mismo. Esto puede deberse a la falta de conocimiento, o mal manejo la hora de planificar las actividades que favorezcan la inclusión, ya que la docente parte de las dificultades de los niños/niñas con diversidad funcional en lugar de afianzarse en las capacidades que tiene el grupo en su totalidad, esto puede llevarlas a pensar que sus planificaciones en la práctica educativa se traducirán en limitaciones en la adquisición de conocimientos del grupo.

- e. Los centros escolares tienen los recursos económicos necesarios para incluir a los niños/niñas con diversidad funcional en el sistema educativo

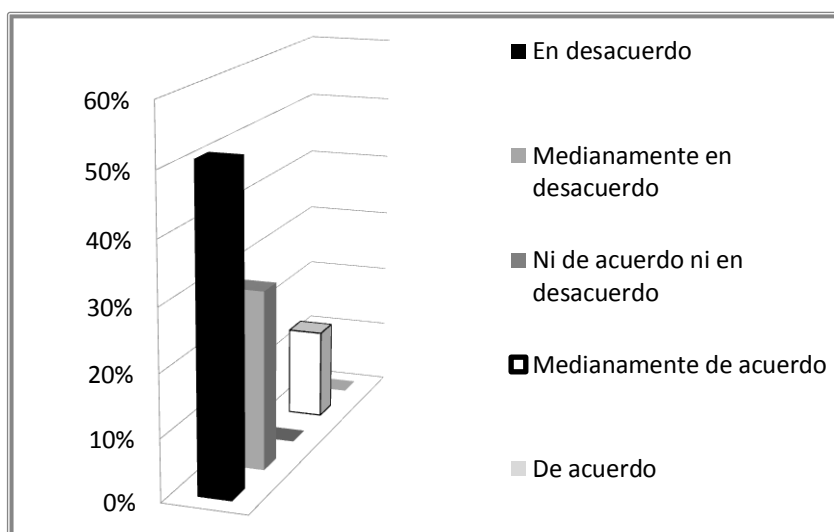


Gráfico 8. El centro escolar posee los recursos económicos necesarios para cumplir el proceso de inclusión.

Resumen:

Se observa que una mayoría no muy marcada opina que el centro escolar no posee los recursos económicos necesarios para favorecer el proceso de inclusión.

Análisis:

Aquí vemos diferentes opiniones con respecto al enunciado sobre si el centro educativo posee los recursos económicos necesarios para favorecer el proceso inclusivo, la mayoría está en desacuerdo, y dos minorías una medianamente en desacuerdo y otra medianamente de acuerdo. Esto lleva a reflexionar que siendo el preescolar un centro público subsidiado por el Estado, ¿realmente recibirá una cantidad adecuada o suficiente para cumplir el proceso de inclusión escolar en los niños/niñas?

También se debe tomar en cuenta que el presupuesto debe abarcar el acondicionamiento de espacios físicos, la adquisición de materiales y recursos, el perfeccionamiento y actualización de recursos humanos, la introducción de nuevas tecnologías, la oportunidad de ofrecer ayudas a niños/niñas (becas) y la posibilidad de que las docentes puedan proyectar esta labor a la comunidad con la finalidad de dar a conocer e informar sobre la diversidad funcional y educación inclusiva. De acuerdo con lo señalado en el artículo 53 párrafo primero de la LOPNA, que referimos en el marco teórico de nuestra investigación, el Estado debe garantizar un presupuesto suficiente para brindar una educación integral de la más alta calidad.

Los recursos económicos también pueden limitar a las docentes a la hora de planificar actividades innovadoras, ya que éstas por lo general implican el uso de materiales no convencionales (como para este estudio que se usaron cámaras y material fotográfico para la galería). También es posible que limiten a las docentes a la hora de solicitar participación de los padres.

f. Los centros escolares tienen los recursos ambientales necesarios para incluir a los niños/niñas con diversidad funcional en el sistema educativo.

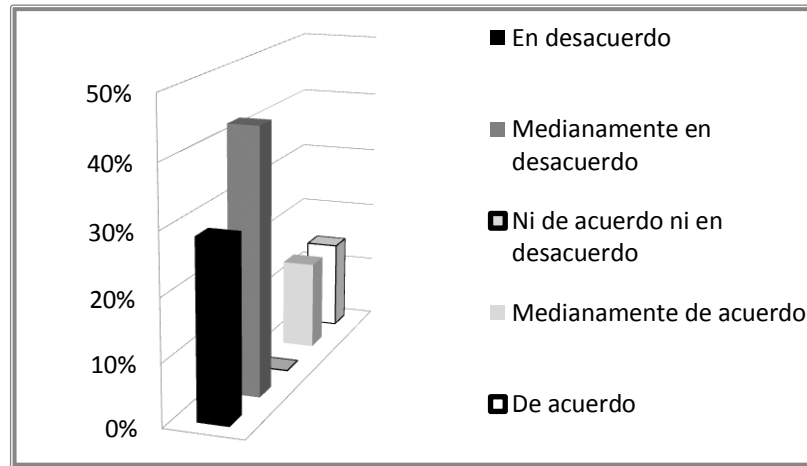


Gráfico 9. Los centros escolares tienen los recursos económicos necesarios para incluir a los niños/niñas con diversidad funcional en el sistema educativo.

Resultados:

La mayoría de las docentes están medianamente en desacuerdo que el centro escolar tiene los recursos ambientales necesarios para incluir a los niños/niñas con diversidad funcional en el sistema educativo.

Análisis:

Nuevamente observamos diversas opiniones por parte de las docentes, aunque 42.8% está medianamente en desacuerdo que el centro educativo posee los recursos ambientales necesarios para la inclusión de los niños/niñas en el proceso educativo, se puede observar seguidamente que 28.6% están totalmente en desacuerdo con dicho enunciado, y luego 14.3% están de acuerdo y medianamente de acuerdo.

Entendemos por recursos ambientales todos aquellos objetos que proporcionen una ayuda a personas con diversidad funcional en la institución (rampas, barandas, baños a la medida, y otros.). Podemos observar que las docentes tienen diversas opiniones con respecto a los

recursos de los que disponen, ya que la institución no se encuentra totalmente adaptada para favorecer el proceso inclusivo, esto hace que sus planificaciones en general, se vean limitadas ya que los niños/niñas tendrán otras preocupaciones como satisfacer sus necesidades básicas y tener la comodidad para cumplir las actividades planteadas.

Otro aspecto a tomar en cuenta es la seguridad de los niños/niñas en la institución, ya que si no cuentan con apoyos necesarios para su movilidad, puede generar en la comunidad educativa limitaciones, ansiedad, temores en las jornadas diarias.

g. Los profesores tienen la formación y preparación suficiente para incluir a los niños/niñas con diversidad funcional al aula de clase.

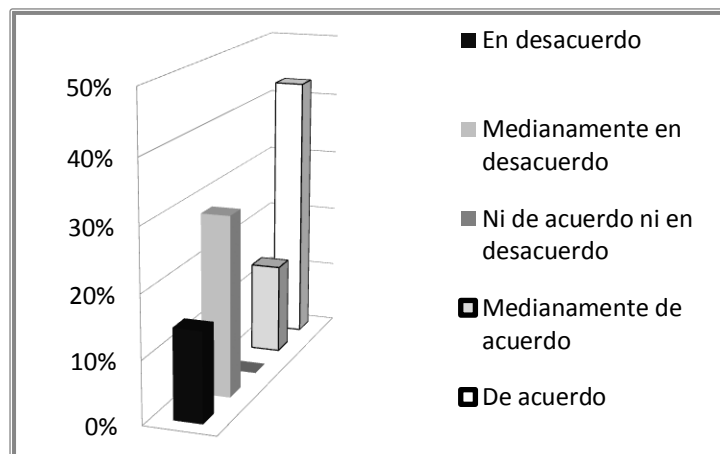


Gráfico 10. Los/las docentes tienen la preparación suficiente para cumplir el proceso de inclusión.

Resumen:

La Mayoría está de acuerdo en que las docentes tienen la formación y preparación suficiente para incluir a los niños/niñas con diversidad funcional al aula de clase.

Análisis:

Se observó en el anterior gráfico que la mayoría del 42.8% está de acuerdo con que las docentes tienen la formación y preparación suficiente

para incluir a los niños/niñas con diversidad funcional al aula de clase, también se pudo observar que la siguiente opinión está 28.6% medianamente en desacuerdo con el enunciado, seguido de dos minorías del 14.3% una ni de acuerdo ni en desacuerdo y otra en desacuerdo. Esto puede significar que las docentes con más años de experiencia creen que las docentes con menos años de experiencia necesitan más preparación para favorecer el proceso de inclusión, o viceversa, las docentes con menos años de experiencia vienen más preparadas para favorecer el proceso inclusivo y creen que las docentes con más años de experiencia necesitan actualizarse en ésta área.

De alguna manera esta pregunta genera una autoevaluación entre docentes, y de aquí se desprende la necesidad de favorecer el proceso de actualización en materia de inclusión.

Quinta pregunta. La actitud ante la inclusión es favorable por parte de (valorar del 1 al 5 siendo 1-Nunca, 2-Rara vez, 3-Aveces, 4-Casi siempre y 5-Siempre)

a. Padres y madres de alumnos/alumnas con diversidad funcional y de alumnos/alumnas regulares.

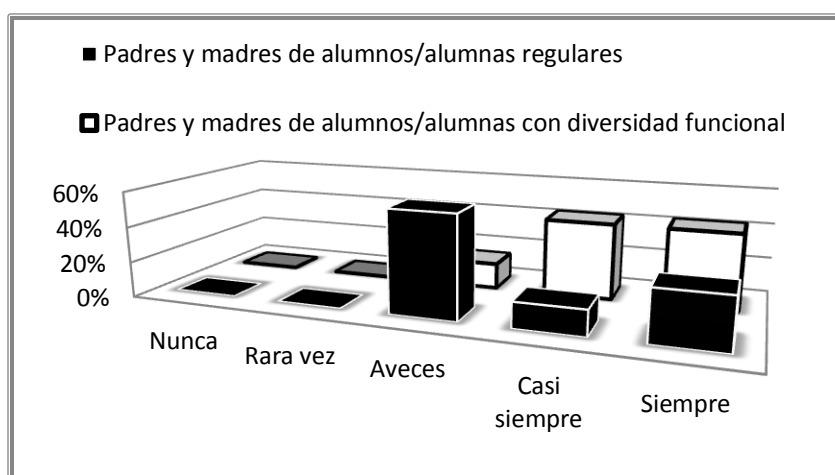


Gráfico 11. La actitud ante la inclusión es favorable por parte de madres y padres de alumnos/alumnas con diversidad funcional y de alumnos/alumnas regulares.

Resultados:

Con respecto a la actitud de los padres y madres de niños/niñas con diversidad funcional siempre y casi siempre es favorable ante el proceso de inclusión. Por otro lado la actitud de los padres o madres de alumnos regulares es a veces favorable ante el proceso de inclusión.

Análisis:

Como anteriormente se explicó en el ítem “a” de la pregunta “4”, la matrícula no se ve afectada por la inclusión de niños/niñas con diversidad funcional en la institución. Esto puede deberse a que los padres y representantes de niños/niñas regulares tienen conocimiento y han pasado por un proceso de sensibilización para aceptar a personas con diversidad funcional, aunque con este gráfico se puede observar que no siempre participan en el proceso de inclusión, por lo que la institución debe continuar favoreciendo no sólo la sensibilización de estos padres, sino proporcionarles los conocimientos y las estrategias que les permitan asumir un rol activo en la construcción de una práctica inclusiva adecuada.

b. Alumnos/alumnas con diversidad funcional y de alumnos/alumnas regulares.

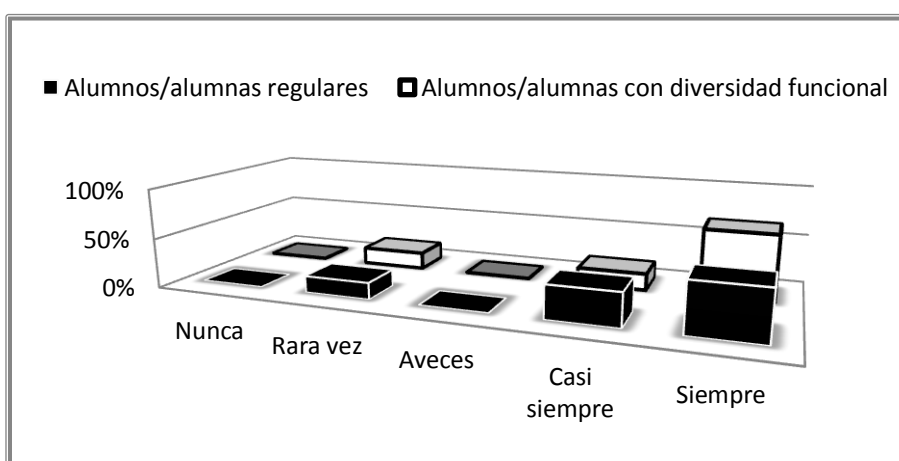


Gráfico 12. La actitud ante la inclusión es favorable por parte de alumnos/alumnas con diversidad funcional y de alumnos/alumnas regulares.

Resultados:

Se observa que la mayoría de las docentes opina que la actitud ante la inclusión es favorable siempre y casi siempre por parte de niños/ niñas regulares y con diversidad funcional.

Análisis:

Como se observa, la opinión de las docentes con respecto a la actitud ante la inclusión por parte de los niños/niñas tanto regulares como con diversidad funcional, predomina en un 50 y 66,6% siempre, seguido por 33,3 y 16,7% casi siempre, aspecto que nos lleva a analizar la diferencia entre los niños/niñas y sus padres ante el tema de la educación inclusiva. Es posible que los padres tengan respuestas distintas a los niños/niñas ya que proceden de escuelas con modelos educativos homogeneizadores. Por otro lado los niños/niñas ante el modelo inclusivo tienden a adaptarse con mayor facilidad a la diversidad y a ambientes inclusivos.

También se puede pensar que la convivencia diaria con niños/niñas con diversidad funcional sensibiliza a niño/niña regular a medida que pasa el tiempo, por lo que la diferencia pasa a ser algo normal, es por ello que afirmamos que la inclusión desde temprana edad acostumbra al niño/niña a la diferencia por lo que reducen los prejuicios que pueden llegar a formarse en un futuro.

c y d. Profesores y directivos, Especialistas y comunidad.

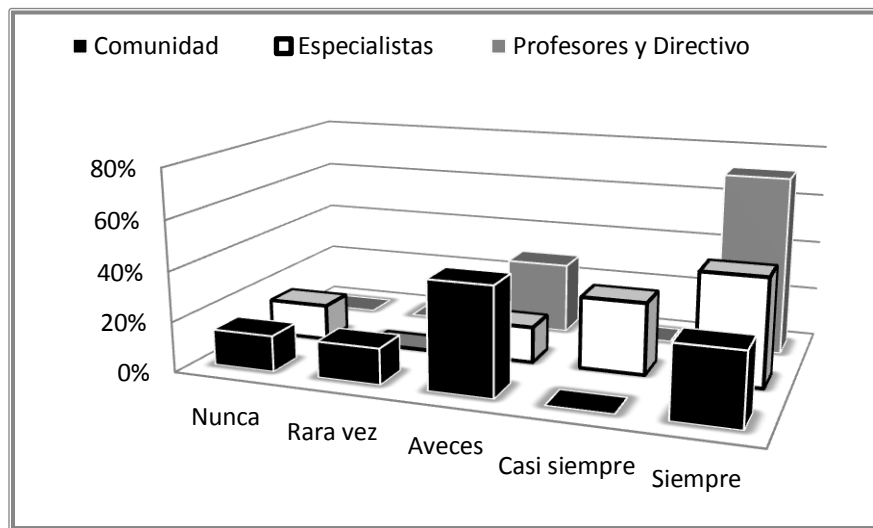


Gráfico 13. Actitud ante la inclusión por parte de profesores y directivos, especialistas y comunidad.

Resultados:

Según las docentes la comunidad a veces tiene una actitud favorable ante el proceso de inclusión. Por otro lado, la actitud de especialistas, profesores y directivo es siempre favorable.

Análisis:

Se observa por parte de la comunidad una mayoría del 42,8% que opina que a veces tienen una actitud favorable ante la inclusión de niños/niñas con diversidad funcional, seguido con un 28,6% que opina que siempre, y luego dos minorías de 14,3% que opinan que nunca y que casi nunca. Con estos porcentajes confirmamos nuevamente la actitud apática y poco participativa de la comunidad, que nos lleva a pensar ¿qué estrategias utiliza la institución para favorecer la sensibilización de la comunidad ante la diversidad funcional?

Sexta pregunta. ¿Ha recibido algún curso de formación sobre la inclusión de los niños y niñas con diversidad funcional al sistema educativo?

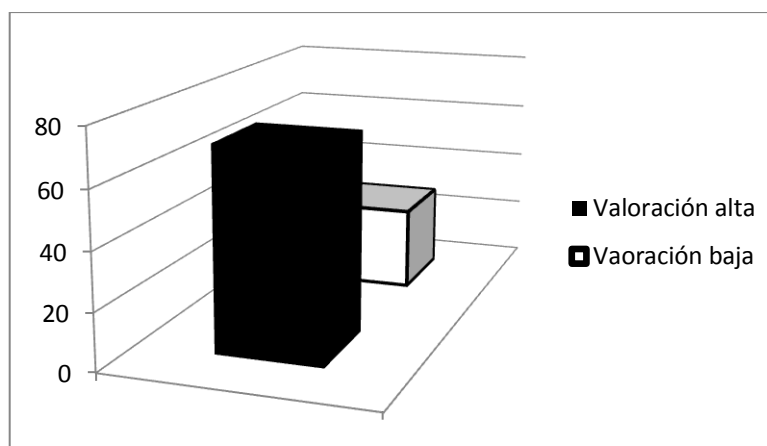


Gráfico 14. ¿Ha recibido algún curso de formación sobre la inclusión de los niños y niñas con diversidad funcional al sistema educativo?

Resumen:

Se observa que la mayoría de las docentes en la institución educativa han recibido cursos de formación sobre inclusión.

Análisis:

Aunque existe una visible mayoría del 71% en las docentes que han recibido cursos de formación sobre la inclusión, hay una pequeña minoría del 29% que pueden ser las docentes o auxiliares con menor tiempo de ejercicio. Otra de las variables que hay que tomar en cuenta es la posibilidad de mala interpretación de la pregunta, donde las docentes pudieron globalizar los cursos recibidos, obviando que nos referimos a cursos que traten sobre el tema de inclusión escolar.

-En caso afirmativo, le permiten conocer y entender mejor las necesidades de los niños y niñas con diversidad funcional.

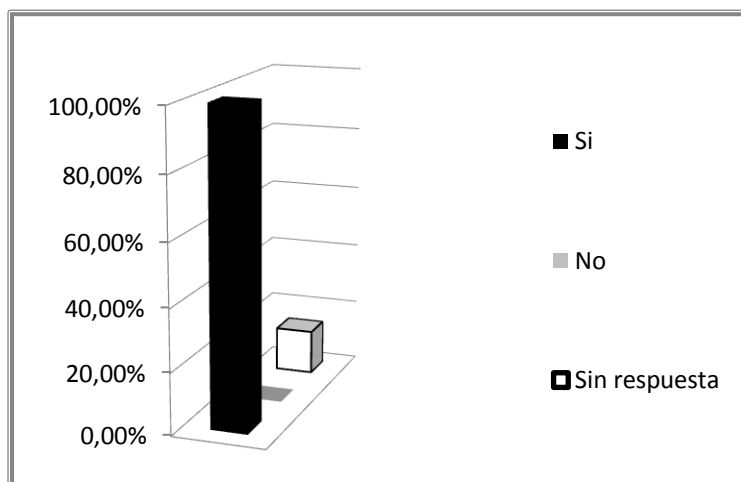


Gráfico 15. Les permite entender mejor las necesidades del niño/niña con diversidad funcional.

Resumen:

La mayoría otorgó valoración alta a la opinión “Le permiten conocer y entender mejor las necesidades de los niños y niñas con diversidad funcional”

Análisis:

Las docentes le dieron una valoración alta del 72% a los cursos ya que les permite conocer y entender mejor las necesidades del niño/niña con diversidad funcional, aunque también se observaron minorías una que proporcionó valoración media con 14% y otra con 14% que no proporcionó respuesta, llevándonos a preguntarnos si las docentes están totalmente de acuerdo con la temática dictada en estos cursos, ¿tratarán temas sobre procesos de inclusión escolar?

-¿Le parece interesante asistir a estos cursos?

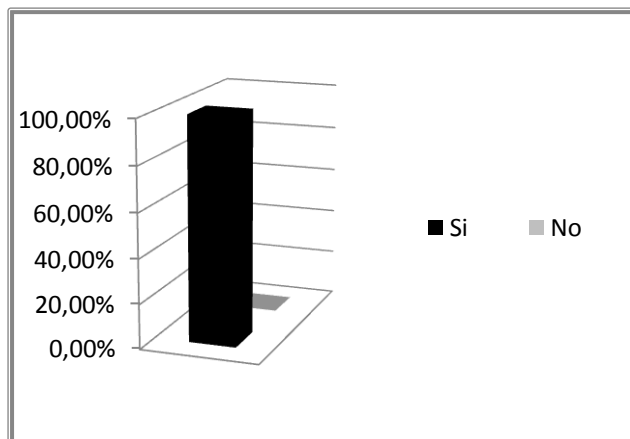


Gráfico 16. ¿Le parece interesante asistir a estos cursos?

Resumen:

A todas las docentes les parece interesante asistir a estos cursos.

Análisis:

A pesar de las especulaciones antes descritas las docentes creen interesante asistir a dichos cursos. Es posible que las temáticas aunque no traten de temas inclusivos ayuden al momento de la jornada laboral diaria.

Pregunta siete. ¿Cómo cree que son vistos los niños y niñas con diversidad funcional por...?

A continuación se presentará una breve compilación de las respuestas que dieron las docentes a la siguiente interrogante:

Compañeros/compañeras de aula: los ven lentos, como el que poco sabe, aunque mantienen buenas relaciones con todos por igual, las docentes contribuyen a la solidaridad y el amor, el ambiente normalmente es de respeto y aceptación ya que se ven como iguales, también depende de cómo se trate la inclusión en el aula usando el compañerismo, pero se observa que poseen menor destreza y por eso se ayudan; la mayoría de los juicios se encaminan a las diferencias físicas.

Padres y madres de niños/niñas regulares: al inicio se observan patrones de conducta estereotipados, al favorecer la participación mejora la aceptación; otros presentan angustia porque sus niños/niñas copien conductas de los niños/niñas con diversidad funcional; algunos favorecen la inclusión aceptando respetando a la población especial, otros los ven con lástima y ternura.

Sociedad/comunidad: los miran con asombro, asco y miedo, los discriminan pensando que son violentos, creen que su condición es contagiosa y buscan alejar a sus hijos de esto. La sociedad requiere tiempo para cambiar ideologías por ello debemos trabajar en la sensibilización, aún existe rechazo por ello la inclusión social es nuestra meta.

Según lo anteriormente expuesto por las docentes observamos que los niños/niñas entre ellos mantienen buenas relaciones, basadas en respeto con ayuda de la docente. También apuntan que los ven lentos y que los juicios se encaminan a las diferencias físicas, lo que contradice las respuestas emitidas en el ítem “b” de la pregunta “4”, donde por el contrario se afirma que los niños/niñas regulares y con diversidad funcional favorecen siempre el proceso de inclusión, ya que según lo que las docentes apuntan existen prejuicios ante la diferencia. La pregunta es ¿Qué los produce? Posiblemente que las actividades no ayuden a incluir a los integrantes del salón, o que oyen prejuicios que forman los adultos, o que los niños/niñas regulares tengan la capacidad de detectar quien es lento y quién es rápido, quién es regular y quién es diferente.

Con respecto a padres y madres de niños/niñas regulares, las docentes opinan que observan conductas estereotipadas, los ven con lástima y ternura, estos juicios nos llevan a ratificar lo anteriormente contemplado en el ítem “a” de la pregunta “4” con respecto a la actitud ante la inclusión por parte de padres de niños/niñas regulares, donde explicamos que han recibido un proceso de sensibilización pero es necesario profundizar

conocimientos, ya que como dicen, aún poseen prejuicios, y el hecho de verlos con lástima y como tiernos solo quiere decir que no conocen las capacidades que pueden llegar a tener los niños/niñas con diversidad funcional.

Más adelante observando la opinión que tienen las docentes sobre cómo son vistos los niños/niñas con diversidad funcional por la sociedad, vemos juicios denigrantes y realmente alarmantes, el hecho de utilizar términos como asco, miedo, creen que son violentos o que su condición es contagiosa; es de gran preocupación ya que estamos hablando de seres humanos, es por ello que más allá del trabajo inclusivo que deben hacer las docentes en la institución, se debe trabajar en el pensamiento colectivo, que maneja la sociedad, y proponer estrategias viables para disminuir este tipo de prejuicios.

V.1.2. Registros Anecdóticos

Registros y Análisis

Como soporte para la investigación y paralelamente a las encuestas planteadas a las docentes de la institución educativa, se propuso el planteamiento de registros anecdóticos antes y durante el Taller de Alfabetización Fotográfica. El registro anecdótico antes de la actividad tiene la finalidad de narrar situaciones de manera objetiva y compararlas con las encuestas planteadas a las docentes y así llegar a conclusiones más asertivas. Los registros anecdóticos realizados después de la actividad se utilizarán para evaluar el taller y observar mejoras en el proceso de inclusión en el aula al plantear una actividad novedosa.

Nota: Para resguardar la identidad de los niños/niñas se sustituyeron los nombres por seudónimos explicados en la siguiente leyenda.

**Seudónimos de
cada niño.**

Siglas	Significado
NSW	Niño/niña Síndrome Wolf
NSDA	Niño/niña Síndrome Down A
NSDB	Niño/niña Síndrome Down B
NSDC	Niño/niña Síndrome Down C
NRA	Niño/niña Regular A
NRB	Niño/niña Regular B
NRC	Niño/niña Regular C
NRD	Niño/niña Regular D
NRE	Niño/niña Regular E
NRF	Niño/niña Regular F
NRG	Niño/niña Regular G
NRH	Niño/niña Regular H

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Registro Anecdótico Antes del Taller de Alfabetización Fotográfica

Registro 1

Fecha: 20/06/2012

Momento: Despedida.

Tiempo: 5 minutos.

Participantes: NSDC Y NRA.

Lugar: Alfombra.

Registro

La docente dio la instrucción de que los niños/niñas se sentaran en la alfombra ya que los padres los vendrían a buscar, NSDC no tomó en cuenta la instrucción ya que continuó jugando con el mobiliario del salón, NRA se levantó de la alfombra y corrió al rincón de los juguetes, la docente al verlo se dirigió a él tomándolo de la mano y llevándolo de nuevo a la alfombra, ignorando que NSDC no cumplió la instrucción de dirigirse en la alfombra.

Análisis

Aquí podemos observar cómo la docente desconoce el proceso de inclusión, ya que si exige el cumplimiento de normas debe ser a todo el grupo por igual, no sólo a los niños/niñas regulares, sin tomar en cuenta que niños/niñas con diversidad funcional también son capaces de cumplir las normas si las mismas son explicadas debidamente.

En el anterior registro se comienza a observar cómo las docentes se contradicen en las respuestas de la encuesta en comparación de los registros recaudados. En este caso la docente no aplicó las normas para todo el grupo, sino sólo para los niños/niñas regulares. Esto puede generar conflictos (celos, rivalidades, peleas) entre los niños/niñas ya que sus intereses giran en torno al juego. En este caso está quitándole la oportunidad de jugar a un grupo, mientras ignora que un niño/niña con diversidad funcional siguió jugando. Por otro lado nos lleva a preguntarnos si la planificación de la docente es suficientemente atractiva, ya que aunque la situación descrita se presenta durante la despedida, se pueden implementar actividades tranquilas en la alfombra que capten su interés por un tiempo determinado.

Registro 2

Fecha: 20/06/2012

Momento: Actividad Grupal. Tiempo: 10 min.

Participantes: Salón de clases. Lugar: Mesas de Trabajo.

Registro

La investigadora propuso una actividad en la que los niños/niñas debían moldear con dulce de leche, se le proporcionó una porción a cada uno/una, la docente pasó niño por niño poniendo una gota de colorante vegetal en las masas para que éstos procedieran a mezclarlas; al llegar a la mesa donde se encontraban los niños/niñas con diversidad funcional, y antes de ponerle la gota de colorante a sus dulces, dijo “mejor no le

ponemos color para que no hagan desastre”.
Análisis
Se pudo observar cómo la docente revierte el proceso de inclusión, creando así un proceso de exclusión, ya que las actividades planteadas no son cumplidas en su totalidad para prevenir eso que la docente llama “desastre”.

Aquí nos volvemos a encontrar con contradicciones entre la encuesta y el anterior registro, ya que la inclusión consiste en adaptar las actividades cotidianas de manera que todos los niños/niñas puedan participar armónicamente tomando en cuenta sus capacidades y tiempo para culminar las actividades. Como anteriormente se señaló en el ítem “a” de la pregunta “3”, donde las docentes afirmaron que adaptan contenidos en las planificaciones que plantean, sin embargo en el registro vemos que no se adaptó contenido, si no que se les omitió a los niños/niñas con diversidad funcional, un paso de la actividad, para prevenir un “desastre” (llamado así por la docente), para la Real Academia Española (2009), desastre significa una desgracia grande, un suceso infeliz o lamentable. Personalmente no creo factible llegar a un desastre por usar pintura vegetal, si por desastre la docente se refiere a ensuciar el mobiliario, se podrían buscar otras maneras en las que no prioricemos objetos por encima de la experiencia del niño/niña.

Adicionalmente, al resto del grupo se les dio indirectamente un mensaje de exclusión y falta de tolerancia, que seguramente repetirán en un futuro en la interacción con los niños/niñas con diversidad funcional.

Registro 3

Fecha: 19/06/2012

Momento: Actividad Dirigida.

Tiempo: 10 min.

Participantes: Salón de clases.

Lugar: Alfombra.

Registro
<p>La docente al culminar la reunión de grupo pidió que se sentaran en las mesas para explicar la actividad dirigida, los niños/niñas siguieron la instrucción y procedieron a sentarse en el lugar de su preferencia (el aula posee dos mesas de trabajo), la docente comentó que prefería separar algunos grupos ya que hablaban entre ellos e interrumpían la actividad, tomó algunos niños/niñas de la mano reubicándolos y luego llamó a los niños/niñas con síndrome down y los sentó en otra mesa separándolos del grupo. Al momento de explicar la actividad se dirigía al grupo grande (niños/niñas regulares), y les entregó dibujos prediseñados y acuarelas (se observó que a las niñas se les entregó un dibujo diferente de los niños), y al grupo de niños/niñas con síndrome down se les proporcionó una hoja blanca y creyones de cera.</p>
Análisis
<p>Como se puede observar, en actividades cotidianas como puede ser la pintura, no existe inclusión ya que separan a los niños/niñas con diversidad funcional del resto del grupo, además de asignarles una actividad más simple y de menor atención, situaciones contrarias al proceso de inclusión.</p>

Aquí observamos una clara acción de que la docente no favorece la inclusión en el aula, separar a los niños/niñas con diversidad funcional en una mesa aparte del grupo es etiquetarlos, resaltar sus diferencias, en esta edad es posible que los niños/niñas con diversidad funcional no noten que los apartan, pero más adelante ellos mismos se separarán del grupo por costumbre. Por otro lado los niños y niñas regulares, se acostumbran a verlos aparte, como diferentes, y eso comenzará a formar los prejuicios futuros.

Registro 4

Fecha: 20/06/2012

Momento: Reunión grupal.

Tiempo: 10 min

Participantes: NSW, NSDA, NSDB Y NSDC, NRA Y NRB.

Lugar: Alfombra

Registro
La auxiliar de aula llamó a los niños/niñas a la alfombra para proceder a la lectura del cuento habitual, durante la lectura varios niños perdían su concentración, entre ellos NSW, NSDA, NSDB Y NSDC, NRA Y NRB, quienes se paraban en la alfombra interactuando entre ellos y el mobiliario del salón, otros procedían a conversar entre ellos. La docente al notarlo procedió al llamado de atención de los niños/niñas, dirigiendo algunos a la alfombra, exceptuando a los niños/niñas con diversidad funcional, quienes continuaban realizando lo que hacían.
Análisis
La inclusión consiste en adaptar las actividades a los niños tanto con diversidad funcional como al resto del grupo, aquí se pudo observar que no existe inclusión en el aula ya que la actividad no es atractiva para los niños/niñas en general, además de que las medidas que toma la docente al momento de llamar la atención no toman en cuenta a los niños/niñas con diversidad funcional.

Observamos una actitud muy similar a la del registro 1 ya que la docente exige el cumplimiento de normas en niños/niñas regulares y no en niños/niñas con diversidad funcional, planteándonos de nuevo si las actividades son realmente creativas para satisfacer los intereses de cada niño/niña del aula. La lectura es una actividad que no se debe perder y menos en el aula preescolar, pero el docente debe ser más creativo e ingenioso, como por ejemplo que el cuento sea leído por un títere, o disfraces, sonidos, entre otros. Es posible que implementando estas estrategias los niños/niñas con diversidad funcional no tengan la necesidad de levantarse ya que su atención se centra en la actividad.

Registro 5

Fecha: 22/06/2012

Momento: Juego en áreas. Tiempo: 2 min.

Participantes: NSDB. Lugar: Biblioteca.

Registro
Varios niños/niñas se encontraban en la biblioteca ojeando libros junto a la auxiliar de aula, luego llegó NSDB y procedió a tomar varios libros y llevarlos hacia la mesa, enseguida unos niños/niñas avisaron a la auxiliar lo que sucedía y la auxiliar se dirigió a ella tomando los libros y llevándolos de vuelta a la biblioteca sin mencionar nada.
Análisis
De nuevo podemos observar la falta de inclusión en el aula, aunque en este caso vemos que los niños/niñas regulares forman parte de esto ya que fueron ellos los que avisaron a la auxiliar para que tomara medidas sobre lo sucedido.

Aquí se comienzan a observar las consecuencias de no favorecer la inclusión en el aula, ya que los niños/niñas regulares comienzan a adaptar actitudes de las docentes y apartar a los niños/niñas con diversidad funcional. La auxiliar pudo romper estos prejuicios dirigiéndose al niño/niña con diversidad funcional y explicando que tomara un cuento a la vez y diciendo a los demás niños/niñas que todos tenían la oportunidad de leer. También es importante recordar que el proceso de inclusión no sólo se debe dar en el momento de la actividad dirigida, si no como un modelo cotidiano del que todos forman parte.

Registro 6

Fecha: 23/07/2012

Momento: Desayuno. Tiempo: 2 min.

Participantes: NRC, NRD, NRE, NSDB. Lugar: Mesas de trabajo.

Registro
Luego de culminar el desayuno NRC, NRD Y NRE se ofrecieron a limpiar las mesas, tomaron trapitos y jabón y comenzaron su tarea, luego NSDB toma otro trapo y procede a ayudar a las demás niñas, ellas rápidamente se dirigieron a NSDB quitándole el trapo y diciéndole que ella no podía limpiar porque ellas estaban limpiando.
Análisis
Se observa fácilmente el rechazo que existe en el aula ante la diversidad funcional, los niños/niñas regulares dudan de las capacidades de los niños/niñas con diversidad funcional, por ello limitan sus oportunidades de participación en el aula.

Nuevamente se observa rechazo hacia un niño/niña con diversidad funcional, en un acto rutinario como es asear las mesas de trabajo. Las razones por las que esto pudo ocurrir pueden ser muchas, algunas de las más interesantes pueden ser que los niños/niñas con diversidad funcional no son tomados en cuenta en labores rutinarias como estas, por lo que al ver que los otros niños/niñas lo hacen, despierta su interés por realizarlas también. Por otro lado, y como algunos registros resaltaron, es muy frecuente que les quiten objetos a los niños/niñas con diversidad funcional, por lo que es probable que ellos insistan en tomarlos para llamar la atención de quien probablemente se los vuelva a quitar. Es necesario incluirlos en todas las actividades proporcionarles los mismos instrumentos explicándoles su uso y prestar atención cercana a sus acciones ya que puede que necesiten apoyo.

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Registro Anecdótico Durante el Taller de Alfabetización Fotográfica

Registro 7

Fecha: 25/06/2012

Momento: Actividad Dirigida. Tiempo: 10 min.

Participantes: NRF, NSDC.

Lugar: Salón de clases.

Registro
Luego de la discusión sobre “interés en el campo fotográfico” se procede a explicar un juego de pistas según el cual los niños/niñas debían buscar por todo el salón una fotografía que pudiera ayudarlos a adivinar lo que había en la fotografía poster, los niños/niñas comenzaron su búsqueda, NRF culminó primero, colocó su pista en el bolsillo y preguntó a la investigadora si podía ayudarlo a NSDC ya que ella vio que no estaba buscando su pista, la investigadora asintió y NRF fue a tomar de la mano NSDC y fueron a buscar juntas la pista.
Análisis
Aquí observamos cómo la sensibilidad en los niños/niñas regulares va floreciendo, ya que observó que la niña con diversidad funcional presentaba dificultad en la actividad pautada, y decidió guiarla en la misma.

Esta actitud se observó el primer día del taller de alfabetización fotográfica, la emoción de los niños/niñas por cumplir la actividad pautada llevó a ayudar a los niños/niñas que necesitaban colaboración y también los que no. Con esto buscamos, que el interés y entusiasmo en los niños/niñas sobrepase la actitud del rechazo, eliminando toda posibilidad de formación de prejuicios en el aula.

Registro 8

Fecha: 26/06/2012

Momento: Reunión grupal.

Tiempo: 10 min.

Participantes: NSDA, NSDC.

Lugar: Alfombra.

Registro
Luego de explicar las partes, cuidado y manejo de la cámara fotográfica, procedimos a una actividad grupal que consistía en armar un

rompecabezas con la imagen de una cámara, para ello se dividió el grupo en dos y realizar un juego de manera competitiva; uno por grupo pasaba a armar mientras el resto hacía barra, en el momento en que pasaron NSDA y NSDC comenzaron a armar rompecabezas siendo apoyados con gritos y aplausos por sus equipos, ellos no culminaron el rompecabezas, sólo amontonaron las piezas, aún así el grupo de NSDA se paró abrazándolo y gritando; las niñas repitieron luego esta acción con NSDC (ver anexo 6).

Análisis

Aquí se observa cómo una actividad puede ayudar a la aceptación de una diversidad, ya que los grupos competitivos, adaptados a la edad preescolar, ayudaron al apoyo que motivó la participación y culminación de la actividad por parte de niños/niñas con diversidad funcional, además de motivarlos más aún con un premio (abrazo grupal).

Se puede observar en el registro, cómo la competencia, estrategia que generalmente nutre la rivalidad, fue direccionada no a aquel que ganara sino al que participara sería apoyado por su grupo. Nunca se resaltó qué grupo llevaba la delantera, por lo que los niños/niñas se centraron en culminar la actividad y celebrar con su grupo, sin importar quién es quién, todos eran parte de un equipo.

Registro 9

Fecha: 27/06/2012

Momento: Actividad Grupal.

Tiempo: 10 min.

Participantes: NRC, NRD, NSDB.

Lugar: Alfombra.

Registro

Luego de explicar el motivo a fotografiar, se formaron tres grupos integrando a un niño con síndrome de down en cada uno de ellos, también se proporcionó una cámara en desuso por grupo y dando la instrucción de que todos usaran las cámaras por igual. NRC tomó la cámara y expresó “todas vamos a usarla un momento y cambiamos”; NRD respondió “sí

pero primero va NSDB” quien tomó la cámara al revés e intentó tomar una foto, todos en su grupo de una vez la corrigieron enderezando la cámara y explicándole cómo debía poner sus dedos y cómo debía presionar el botón para tomar la foto.

Análisis

Aquí podemos observar un simple acto de compañerismo producido por la inclusión, ceder su puesto para poder guiar a un niño/niña con diversidad funcional. Este tipo de actos es difícil de observar en niños y niñas regulares de esta edad, ya que aún no superan del todo la etapa de egocentrismo.

La actitud de ceder el puesto no es un acto fácil de lograr en la edad preescolar, ya que todos desean ser primeros en todo, esto se debe a la naturaleza egocéntrica propia de esta etapa, luego observamos cómo apoyan al niño/niña con diversidad funcional, ya que se le dificulta el manejo de la cámara.

Se observa cómo se forma la sensibilización en los niños/niñas regulares ya que al ceder el puesto, con la finalidad de ayudar al niño/niña con diversidad funcional, habla de que los demás niños/niñas reconocen que éstos pueden tener dificultades pero, si se plantea una explicación, podrán lograr los objetivos como el resto del grupo.

Registro 10

Fecha: 04/07/2012

Momento: Actividad Grupal. Tiempo: 2 min.

Participantes: NRH. Lugar: Salón Tren de los sueños.

Registro

Luego de explicar las pautas básicas para tomar las fotos en la institución, NRH decidió ir al salón “Tren de los sueños” para tomar sus fotografías. Varios niños/niñas se acercaron observando la cámara y él

explicó cómo usarla, les pidió a todos los niños/niñas que posaran para la foto. Dos niños, ambos con diversidad funcional estaban jugando en otra área, y NRH se acercó y los tomó de la mano invitándolos a unirse a la foto.

Análisis

Se observó cómo el niño/niña esperó para incluir a todos los participantes en su fotografía, buscando incluso a los niños/niñas con diversidad funcional para que participaran como iguales.

Este registro fue tomado en un salón ajeno al estudio, aspecto interesante a tomar en cuenta ya que hasta que todos no estuvieran dentro de su plano, el niño no tomó la fotografía. Para el niño, incluir a todo el grupo en su fotografía fue una tarea que debía cumplir, ya que buscó incluso a quienes se encontraban en otras áreas distraídos para lograr su fin.

Registro 11

Fecha: 09/07/2012

Momento: Actividad Grupal. Tiempo: 10min.

Participantes: NRG, NSDC. Lugar: Mesas de Trabajo.

Registro

Los niños/niñas se encontraban decorando los marcos para fotografías, usando semillas varias y goma (se planificaron 2 marcos por niño/niña). NRG había culminado sus marcos y quería realizar otros, ya que pedía más marcos para decorar, la investigadora le explicó que sólo podía decorar dos, pero que podía ayudar a los demás niños/niñas a culminar su marco, él sonriente se dirigió hasta NSDC y le dijo que él le ayudaba a colocar la goma y ella ponía las semillas, ella tomó el vaso con semillas y le dio la goma a NRG y procedieron a realizar la actividad juntos.

Análisis

En el anterior registro se observa un acto de aceptación, es muy normal observarlo en niños/niñas regulares que muestran compañerismo y cierto grado de apego entre ellos, en este caso fue con un niño/niña con diversidad funcional, quien aceptó desinteresadamente ayuda.

Este registro es muy similar al registro 7 en el que los niños/niñas regulares ayudan a niños/niñas con diversidad funcional luego de culminar su actividad. Aquí hablamos sobre cómo el niño ayuda en la creación de una actividad formulada por la investigadora, el realizar esta actividad constituye un logro para el niño/niña que está ayudando, lo que significa un avance en su sensibilidad ante la diversidad funcional ya que colabora en el cumplimiento de una actividad que no formará parte de un logro personal.

Registro 12

Fecha: 11/07/2012

Momento: Reunión Grupal. Tiempo: 5 min.

Participantes: NRH Y NSDA. Lugar: Alfombra.

Registro
Los niños/niñas se encontraban eligiendo sus fotos en los index, ya que de las trece fotos tomadas por cada niño/niña se revelarían dos, NRH comentaba que le gustaban todas sus fotos pero que no sabía cuál elegir, la investigadora le explicó que podía elegir dos fotos, el respondió “yo sé, pero ya elegí una donde sale NSDA, que es mi amigo, falta otra”.
Análisis
Aquí se observa cómo en la edad preescolar las diferencias físicas o intelectuales no influyen en los vínculos amistosos que forman los niños/niñas, por ello es muy buena estrategia brindarles un ambiente inclusivo desde pequeños ya que así se pueden eliminar futuros prejuicios ante la diversidad.

Análisis:

Tanto la convivencia como el trabajo que se hace por favorecer el proceso inclusivo conllevan a este tipo de resultados, donde la finalidad no es solo conseguir tolerancia en el grupo, sino apertura a la amistad, cariño y aceptación de los demás tal y como son. Si cada persona en la sociedad adquiriera estos valores para practicarlos diariamente, se podrían eliminar los prejuicios no sólo ante la diversidad funcional, si no ante todas la diversidad o diferencia.

V.1.3. Resultados y Evaluación del Taller de Alfabetización Fotográfica

Al iniciar el curso comenzamos planteando observaciones para realizar registros anecdóticos, se pautaron tres (3) días para cumplir este proceso, al notar que los registros no eran suficientes, se buscó ampliar a cinco (5) días el proceso de recolección de datos y así obtener más información. Creemos que se pudo haber planificado más semanas para esta tarea ya que los datos recaudados fueron bastante valiosos para este estudio, por lo que más días de observación significarían más registros anecdóticos que nutrirían esta investigación.

La primera fase se inició con una discusión de intereses generales sobre el campo de la fotografía, se propusieron preguntas para dar inicio a la discusión, entre ellas utilizamos ¿quiénes habían tenido la oportunidad de tomar fotos, ...de manejar una cámara?, ¿quiénes sabían cómo tomar una foto?, y algunas más; los niños/niñas inmediatamente comenzaron a nutrir la discusión ya que de las respuestas o preguntas de uno surgían conversaciones y opiniones de los demás. Previniendo desorden en este momento, y con la finalidad de escuchar cada opinión se planificó una dinámica para despertar su interés en materia fotográfica. La dinámica consistió en que quien quería hablar debía esperar su turno, el niño/niña al alzar la mano se le proporcionaba la fotografía enrollada.

La discusión se redirigió varias veces, tocando temas como ¿Por qué mi mamá no me presta la cámara?-, -mi mamá me deja tomar fotos pero sólo cuando estoy con ella-, -¿le puedo tomar fotos a mi perro?-, en algunas opiniones los niños/niñas se reían, y en algunos casos los niños/niñas repetían opiniones anteriormente expresadas, pero en general podemos destacar que al darles la oportunidad de discutir un tema que no suele ser hablado, despertó nuevos intereses y dudas en el grupo, tanto sobre experiencias pasadas como sobre expectativas acerca del tema.

Durante la actividad los niños/niñas observaban a la “fotografía enrollada” como un simple cilindro blanco que cedía el derecho de hablar, pero al culminar la discusión la investigadora les pidió que buscaran en el salón fotografías escondidas, y que éstas contenían una pista (juguetes caninos, perrarina, casa de perros, bolas de pelo, la cola, los ojos, la lengua, entre otros). Al encontrarlas debían volver a la alfombra para que juntos descubrieran qué había en la fotografía enrollada (un perro). En el momento de la búsqueda los niños/niñas encontraron fácilmente las fotografías, y mientras esperaban al resto del grupo discutían ¿Qué podía ser lo que había en la fotografía enrollada?, ¿Porqué no la abrimos antes?. Al notar que a los niños/niñas con diversidad funcional se les dificultaba cumplir la tarea, algunos se levantaron y ayudaron a los mismos para que pudieran continuar con la actividad, como se describe en el registro anecdótico 7. Durante la discusión se reunieron todos en la alfombra y sin esperar a la investigadora comenzaron a indagar qué resultaba al unir las pistas, al lograrlo juntos corrieron a la investigadora gritando ¡un perro!, abrieron entre todos la fotografía enrollada y al ver que su conclusión era correcta gritaron y se abrazaron todos juntos. Se observó que los niños/niñas tuvieron una apertura e interés durante toda la actividad, en ningún momento se les limitó su participación y supieron seguir las normas de la actividad. También notamos cómo la intriga de lo que debían adivinar los llevó a ayudar a quienes lo necesitaban, guiándolos y apoyándolos durante el proceso para finalmente celebrar su logro juntos.

El segundo día del taller correspondía a la discusión de las partes cuidados y manejo de las cámaras, en esta actividad se hizo uso de una cámara en desuso (cámara de rollo con daños mecánicos) y una cámara digital. Explicando el funcionamiento de ambas cámaras ya que la digital es a la que los grupos familiares generalmente tienen acceso, y la cámara de rollo en desuso debido a que las fotografías que los niños/niñas tomarían posteriormente serían con cámaras desechables. Durante este proceso los niños/niñas se vieron un poco distraídos por lo que se decidió redirigir la actividad. Se seleccionó uno a la vez y se le proporcionó una cámara en desuso con la finalidad de que mostrara lo que la investigadora explicaba y luego se seleccionaba otro. Primero se explicaron las partes de la cámara en general, cada una era señalada por el niño/niña con ayuda de la investigadora explicando seguidamente su función. En la parte del cuidado se explicó qué elementos influyen en su deterioro. Finalmente procedimos a explicar el uso de la cámara, posición de las manos y los dedos ¿Cómo utilizar el visor? ¿Cómo presionar el disparador?, entre otras dudas que surgieron, los niños/niñas seguían participando al momento de explicar cada uno de estos ítems (ver anexos 1 y 2). Durante este proceso se debió planificar una actividad para captar mejor la atención de los participantes ya que era un proceso muy teórico y los niños/niñas se distraían rápidamente, por ello decidimos agregar actividades que afianzaran estos aprendizajes durante el taller.

Ese día se realizó una dinámica en la que el grupo se dividió en dos, por turno pasaban uno por equipo y armaban un rompecabezas simple de una cámara fotográfica (Ver anexos 4, 5 y 6), la actividad motivaba la sana competencia, ya que los grupos apoyaban a sus participantes para que realizaran la tarea más rápido, como señalamos en el registro anecdótico 8, en el momento en que participaron los niños/niñas con diversidad funcional, el grupo se centró en apoyarlos para que culminaran la actividad y celebrar con su grupo, sin importar quién era quién, todos formaban parte de un equipo.

En el tercer día del taller se explicó cómo conseguir que el motivo a fotografiar apareciera completo en la imagen y desde distintos puntos de vista, cómo aprender a ver las fotos "sin la cámara". Para esto se les enseñó a formar un marco uniendo sus dedos índice y pulgar (ver anexos 7 y 8), y ellos eligieron su motivo a fotografiar. Esta actividad era simplemente para captar su atención. Como se observa en los anexos antes citados algunos niños/niñas no pudieron formar el marco con sus dedos, pero parecía divertido intentarlo por lo que participaron, y luego corrieron por el salón capturando sus "fotos" sin cámara y riéndose durante proceso. También se les explicó que no sólo debemos presionar el disparador para tomar una foto sino que antes debemos observar qué nos llama la atención para tomar la foto.

Para la dinámica que se realizó ese día, se formaron tres pequeños grupos con la idea de integrar un niño con diversidad funcional en cada uno de ellos. A cada grupo se le dio una cámara en desuso para que imitara el proceso de fotografiado, durante este proceso también se realizó un registro anecdótico (registro 9), en el que una niña regular cedió su puesto a otra niña con diversidad funcional, además de corregirla durante el proceso, como comentamos en el análisis del registro, ceder el puesto no es un acto fácil de lograr en la edad preescolar, ya que todos desean ser primeros en todo, esto se debe a la naturaleza egocéntrica propia de esta etapa.

Para el día cuatro del taller, entramos en el tema de cómo medir la distancia entre la cámara y el objeto a fotografiar, iniciándolos en el tema de la luz, para ello se hizo uso de una cámara digital, la investigadora tomaba fotos sin sentido en lugares muy claros, muy oscuros, muy cerca y muy lejos elegidos por los niños/niñas. Luego nos sentamos en la alfombra y comenzamos a mirar las fotos tomadas en un computador portátil, explicando que las cámaras desechables tienen un pequeño botón para activar el flash y que las fotos quedaban más claras y coloridas si se usaba el mismo, al mostrar cada foto los niños/niñas

mostraban su desagrado, entendiendo la finalidad de activar el flash y de usar el visor para observar el espacio que se va a fotografiar.

En la fase 2 del Taller de Alfabetización fotográfica, se tocaron pocos temas teóricos recurriendo más a la práctica, en él se le proporcionó a cada niño/niña una cámara en desuso respectivamente identificada que usarían más adelante en un juego grupal que consistía en imitar el proceso de fotografiado en un objeto. Se les dio instrucciones que los hiciera pensar, comenzamos en la alfombra con tareas sencillas como – fotografíen el techo-, -fotografíen la ventana-, metan la cámara en el lavamanos-, entre otros; luego ellos mismos continuaron la actividad, emitiendo sus propias tareas en voz alta para que juntos las realizaran, cada vez que se nombraba una tarea contradictoria a lo explicado en el taller el grupo se reía diciendo que no se podía realizar (ver anexos 10 y 11). Esta dinámica se realizó durante dos días, por lo que uno de ellos fue en el salón y el otro en las afueras de la institución, aunque en el segundo caso se dividió el grupo en tres para poder supervisarlos cuando comenzaran a proponer tareas.

Más adelante en el séptimo día del taller se quiso introducir la experiencia fotográfica real, donde los niños/niñas tuvieron la oportunidad de tomar fotografías reales en una cámara digital (en un trípode por seguridad). Previamente para evitar desorganización y malos entendidos se sortearon números y cada niño/niña se anotó en una lista de turnos, de manera que el resto del grupo pudiera observar a su compañero/compañera tomando fotografías, o interactuar con el mobiliario. El niño/niña con ayuda del adulto podía mover la cámara a donde quisiera para tomar las fotografías de su preferencia, para ello se desactivó la pantalla LCD de la misma obligando al niño/niña a mirar por el visor antes de tomar la fotografía, esto para prepararlos a usar las cámaras desechables. Los niños/niñas se mantuvieron cerca de la cámara observando la experiencia, muchos se introducían en el plano fotográfico para ser parte de la foto, lo que nos dice que la sociedad

transmite modelos de modernidad con respecto al mundo fotográfico ya que copiaban patrones en las poses, sonrisas y en algunos casos muecas (ver anexos 17, 18, 19 y 20).

Ya en la fase 3 los niños/niñas tenían la preparación y experiencia fotográfica para manejar las cámaras desechables, por ello se procedió a tomar las fotografías. Es necesario recordar que las cámaras eran compartidas por lo que cada niño tomó trece (13) fotografías de las cuales seis (6) serían en la institución y siete (7) en el hogar/comunidad. Los niños/niñas salieron en parejas para tomar las fotografías, esto para apoyarlos durante este proceso ya que podían necesitar ayuda, ellos seleccionaban su pareja, lo que nos permitió observar si existían prejuicios que excluyeran a algún niño/niña, los grupo se configuraron sin problemas, cada niño/niña eligió un compañero/compañera generalmente con quien tenía afinidad, otros preguntaban quien faltaba y seleccionaban un compañero/compañera sin preferencia. Durante el proceso de fotografiado, algunos seleccionaron el parque, el patio, un salón ajeno al estudio, y otros en el salón de clases (ver anexo 21). Una de las variables que afectó todo el proceso de fotografiado fue que las cámaras desechables son mecánicas y no automáticas, por lo que el niño/niña debía avanzar manualmente el rollo, esto no fue explicado durante el taller por lo que la investigadora lo explicó en el momento, aunque no pudieron realizar dicha acción ya que era bastante duro para sus manos.

Más adelante al realizar la experiencia fotográfica en el hogar y/o comunidad, se dividió el grupo en dos, de los cuales 9 tomarían las fotos un día y el resto del grupo al día siguiente, para ello se les entregó a los padres las instrucciones de uso para que apoyaran a su niño/niña durante el proceso, estas explicaban los cuidados y manejo de la cámara, recordando el uso del flash y que los niños/niñas requerían ayuda para hacer avanzar el rollo de la cámara. El proceso fue complicado, algunos de los padres no cumplieron con la responsabilidad de traer la cámara en el momento asignado, por lo que la investigadora tuvo que comprar dos

cámaras desechables más para que todos tuvieran la oportunidad de experimentar el proceso en el hogar.

Los niños/niñas como fotógrafos también realizaron los marcos para sus fotografías, que serían expuestas en la Galería Fotográfica “Mis Primeras Fotografías” (ver anexos 22, 23 y 24). Para decorar los marcos, se emplearon diversas semillas que ellos debían administrar bien para que alcanzaran para los dos marcos de cada uno. Los niños/niñas decoraron sus marcos realizando diseños que ocuparan una o dos esquinas del marco, varios culminaron rápidamente por lo que procedieron a arreglar las mesas y otros a ayudar a aquellos que necesitaban apoyo, como lo explica el registro 11. Al finalizar los marcos, unos niños/niñas manifestaron que querían continuar con la actividad y que aun sobraban semillas, la investigadora les proporcionó hojas blancas. Luego de terminar los mosaicos surgió una actividad espontánea fuera de la planificación, en la que unieron todas las hojas de los mosaicos realizando un mural colectivo, mientras el grupo comentaba sobre la actividad identificando dónde estaban ubicados sus trabajos.

Más adelante, cada niño/niña tuvo la oportunidad de elegir dos fotos para ser reveladas, se les propuso que seleccionarían una del hogar/comunidad y otra de la institución, aunque se dio la opción de seleccionarlas a su criterio, de manera que tomaran en cuenta lo que realmente llamaba su atención. Para lograr el proceso de selección, la investigadora les proporcionó a cada uno un índice, que es una fotografía revelada que contiene todas las fotos de la cámara en miniatura. A medida que iban eligiendo sus dos fotografías los niños/niñas comentaban sobre el taller en general, recordando las actividades que más les gustaron y explicando por qué seleccionaron las fotos: algunos decían que porque les daba risa la foto; otros porque era su familia; porque les gustaba el parque; entre otros comentarios.

La Galería Fotográfica “Mis Primeras Fotografías” fue realizada el día de la entrega de boletines ya que era más factible la participación de los padres, los niños/niñas y algunos padres colaboraron en el montaje de la galería, moviendo las mesas, limpiando el salón, entre otros. Las fotografías se colgaron desde el techo en un cordón que contenía las dos fotografías y la identificación de cada niño/niña (ver anexos 31, 32 y 33). La finalidad de la galería fue mostrar los resultados del trabajo realizado por los niños/niñas durante semanas, dando importancia a mostrar la belleza del trabajo infantil, demostrando también a las docentes la importancia de innovar las actividades, mejorando así la participación no solo del grupo sino de sus padres y representantes.

Como se pudo observar el fin ulterior de estas actividades es más que la fotografía, la inclusión grupal, ya que cada actividad reforzaba procesos inclusivos, en que el grupo interactuaba, discutía, hablaba, jugaba, participaba como igual, todos utilizaban los mismos materiales, recibían las mismas explicaciones, se desenvolvían en los mismos espacios, se les proporcionaba el mismo tiempo, para no dar campo a la exclusión. Aunque la fotografía es una actividad conocida y manejada por la sociedad moderna, el aula no suele incorporar recursos tan innovadores en las planificaciones, esto se puede deber a los costos, al tiempo que requiere una planificación y un tiempo adicional, o simplemente puede deberse a falta de creatividad a la hora de la planificación, por eso es necesario promover en las docentes información sobre el campo inclusivo, además de apoyo para la planificación y dejar volar la imaginación.

Por otro lado se observó una apertura y curiosidad por parte de los padres y representantes en cuanto al taller, ya que se mostraron interesados en el proceso y hacían constantes preguntas como qué necesitábamos, cómo íbamos, incluso algunos se ofrecieron para ayudar en el montaje de la galería, otros ayudaron a decorar los marcos, lo que favoreció a que el taller fuera más solidario.

La técnica fotográfica junto con las nuevas tecnologías digitales, es utilizada en todos los ámbitos sociales, incluso como recurso pedagógico, pero como afirma Múñera (2011) “su aplicación para potenciar la inserción de colectivos en riesgo de exclusión no es todavía suficiente”. Por lo que debemos ampliar el repertorio de actividades que buscamos plantear en el aula, para así lograr la inclusión escolar. Además de continuar trabajando en procesos formativos que posibiliten transformaciones sociales y así reivindicar el valor de la “diversidad humana”.

V.1.4. Análisis fotográfico

Las fotografías seleccionadas por los niños/niñas que participaron en el Taller de Alfabetización Fotográfica, no sólo se consideraron un resultado de la actividad, sino como instrumento de recolección de datos ya que la imagen proporciona la inmortalización de una escena cargada de significado para el niño/niña. Durante el taller se les explicó a los participantes que cada fotografía debía tener un motivo, que si algo nos gustaba y nos llamaba tanto la atención, podíamos atesorarlo con una fotografía; además que al momento de seleccionar dos (2) fotos de las trece (13), significaba que esas fotografías no sólo tenían sentido para el niño/niña si no que llamaba su atención más que las demás, posiblemente despertando sentimientos en el fotógrafo.

Es necesario destacar que muchas de las fotos tomadas por los niños/niñas fueron descartadas, ya que no presionaron el botón de flash en algunos lugares que los requerían, por lo que quedaron grises, sin poder visualizar los motivos fotografiados, limitando el proceso de selección.

Se observan fotografías del parque, donde los columpios fueron el centro de interés a fotografiar (ver anexos 36, 54 y 58). Para los niños el parque significa el premio de un logro, solo tienen acceso a él cuando la docente lo permite y al finalizar la jornada si sus padres aceptan, lo que ha limitado su tiempo de disfrute. Es por ello que presumimos que estas fotos explican un

deseo de los fotógrafos sobre algo que no sólo llama su atención sino que los divierte.

Algunos niños/niñas decidieron fotografiarse a sí mismos, tomando la cámara desde arriba hacia abajo y viceversa (ver anexos 49, 53, 55 y 59) para capturar su rostro. Personalmente las imágenes demuestran que los niños/niñas estaban disfrutando la actividad, ya que transmitían sonrisas y planos de sus caras felices. Por otro lado nos lleva a pensar en estereotipos sociales modernos donde las fotografías son una moda, siempre se observan jóvenes fotografiándose a sí mismos, lo que posiblemente llevó a estos niños/niñas a copiar esas actitudes.

También se observan fotografías de familiares (ver anexos 42, 44 y 56), es posible que la aparición de éstos en las fotografías haya significado prioridad de elección ya que son los seres más allegados a los niños/niñas, o puede que la afinidad afectiva hacia ellos los motivó a esta selección. Personalmente me agradó observar la fotografía donde aparece la familia completa, ya que puede observarse que fue tomada por el niño/niña, sin ayuda de sus padres, aspecto que evalúa positivamente el taller.

Se observaron fotografías protagonizadas por compañeros del fotógrafo (ver anexos 35, 39, 41, 45, 50, 57, 60, 62 y 64), la cantidad de fotos forma la mayoría, es decir, los compañeros de aula son de tal importancia que influyeron en la elección de las fotografías por parte de los niños/niñas que las tomaron. En dos de ellas vemos la aparición de un niño síndrome down, confirmando el registro anecdótico 12, donde un niño/niña regular afirmaba que éste era su amigo; esto nos muestra cómo comienza a formarse la sensibilización ante la diversidad funcional por parte de niños/niñas regulares. La aparición de compañeros en estas fotografías puede significar un nexo amistoso con los otros, y el germen del proceso de socialización que se inicia en la etapa preescolar.

También había fotografías sobre el mobiliario del salón (ver anexos 45 y 64) en las que se observa especialmente juguetes, esto es común en

niños/niñas de esta edad. Su mente ronda en torno al juego por lo que era de esperarse que la atención de algunos se dirigiera a la elección de fotografías con sus juguetes favoritos.

Observamos también una foto donde aparecen las docentes del aula (ver anexo 38), ellas son el segundo agente con la que los niños/niñas forman lazos afectivos, la elección de esta fotografía significa que el amor por ellas motivó la selección de estas fotografías.

Hubo fotografías de espacios en la institución (ver anexos 39, 43, 47, 65, 67), generalmente se mostraban medios naturales. Una de las fotografías tomada por un niño/niña con diversidad funcional (ver anexo 65) fue muy artística ya que en la imagen se ve una perspectiva que va de lo cercano a lo lejano, algo difícil de lograr con cámaras desechables, y mucho por niños/niñas que solo poseen conocimientos básicos sobre el campo fotográfico. Por otro lado se observa una piscina (anexo 39), objeto que llama la atención de un niño/niña inmediatamente ya que el momento en el que la tomó estaban terminando de comer para poder salir a la actividad, podemos decir que su atención en la fotografía recordó lo ansioso que se encontraba en ese momento por bañarse en la piscina.

Finalmente nos encontramos en espacios fuera de la institución (ver anexos 40, 48, 51, 56, 61), se observan fotografías de animales como sabemos, generalmente los animales domésticos forman parte del núcleo familiar, por lo que su cercanía con éstos pudo influir en la selección de estas imágenes. Por otro lado se observan espacios hogareños y otros espacios que al parecer se encuentran vía a su hogar, puede que estos espacios sean de gran importancia en el niño/niña, es posible que traiga recuerdos lo suficientemente importantes como para influir en la selección de estas fotografías, o que algo en este espacio llamó su atención.

La aplicación de la fotografía como acto de ver, puso en contacto la realidad y su representación, permitiendo construir un gesto artístico mediante el desarrollo del Taller de Alfabetización fotográfica, logrando

así que los niños/niñas regulares y con diversidad funcional no solamente captaran fragmentos de su realidad, sino que dispusieran de recursos para expresar, comunicar y exponer sus inquietudes humanas, sensibles y estéticas. Proporcionándonos fotografías no sólo con la finalidad de observar artísticamente, sino de preguntarnos las razones por las cuales su interés fotográfico los llevó en ese camino, obteniendo así posibles respuestas de cómo se da el proceso inclusivo entre los entes de la comunidad educativa.

V.1.5. Análisis de Objetivos

Objetivo General:

Explorar las posibilidades de la fotografía como estrategia para favorecer el proceso de inclusión del niño y de la niña al aula integrada preescolar, fortaleciendo los indicadores del área de Formación Personal y Social.

A través del Taller de Alfabetización Fotográfica se pudo demostrar que el planteamiento de actividades atractivas y novedosas, puede ser capaz de favorecer el proceso de inclusión. Nos planteamos no sólo beneficiar este proceso sino hacerlo de la mano con la familia y la institución, favoreciendo durante el proceso valores como la convivencia y la tolerancia indicadores del área de Formación Personal y Social. Además se buscó trabajar en la autonomía ya que las actividades guiaban al niño a favorecer el proceso inclusivo sin necesidad de que la docente diera instrucciones para ello. Cabe destacar que la educación inclusiva tiene la finalidad de favorecer la autoestima de niños/niñas con diversidad funcional ya que así pueden desenvolverse mejor en el medio cotidiano.

De esta manera pudimos dar cumplimiento al objetivo general que nos planteamos al iniciar este estudio.

Objetivos Específicos:

1. Diagnosticar los factores que intervienen en el proceso de inclusión del niño y la niña al aula integrada preescolar.

El primero de los factores detectados en la fase diagnóstica fue la falta de actividades novedosas y atractivas que propiciaran acciones espontáneas de inclusión en el grupo, haciendo énfasis en desarrollar las actividades satisfactoriamente y no en formar juicios sobre si los niños/niñas con diversidad funcional, hacen las cosas siguiendo las “normas estipuladas”.

Otro factor determinante es la sensibilización de los padres y representantes hacia el proceso de inclusión, que debe ir reforzada por los conocimientos y estrategias que les permitan asumir un rol activo en la construcción de una práctica inclusiva adecuada.

También podemos señalar la promoción de valores de solidaridad, convivencia y tolerancia ya que si el grupo los internaliza, se logrará el desarrollo de seres humanos más democráticos, conscientes, solidarios y capaces de comprender y aceptar las diferencias individuales.

2. Diseñar un Taller de alfabetización fotográfica para niños y niñas del aula integrada preescolar.
3. Aplicar un Taller de alfabetización fotográfica para niños y niñas del aula integrada preescolar.

El taller como anteriormente explicamos, fue una estrategia diseñada con la finalidad de demostrar que la novedad en el día a día puede favorecer el proceso de inclusión. En él buscamos introducir a los niños/niñas en el mundo de la fotografía, donde tocamos temas básicos como las partes, cuidado y manejo de la cámara; velocidad de obturación de las fotos; la importancia de la luz; aprender a visualizar fotografías “sin cámara”; y algunos otros temas (ver anexo 70).

Las actividades fueron adaptadas a la edad de la población en estudio y los resultados generales fueron satisfactorios para las vivencias de los niños/niñas y para las expectativas que nos planteamos en este estudio.

4. Definir las posibilidades de la fotografía como estrategia para favorecer los componentes del área de Formación personal y social, que intervienen en el proceso de inclusión.

A través de la experiencia realizada, pudimos constatar que la fotografía es un instrumento/actividad capaz de despertar valores como la identidad, al definir ¿Quién soy yo?, ¿Quién es mi familia?, ¿Qué me gusta?; La autonomía al decidir ¿qué voy a fotografiar? ya que cada niño/niña tenía la oportunidad de fotografiar según sus gustos; la autoestima, ya que las fotografías fueron estimadas por igual, y los resultados fueron artísticos por el simple hecho de que ellos eligieron el lugar y momento para fotografiar sin juicios de valor. Además durante la ejecución del taller se insistió en la incorporación de valores como la convivencia y la tolerancia, con la finalidad de aceptar cómo somos y las decisiones que tomamos, sin críticas. Todo esto forma parte del área Formación Personal y Social del Currículo de Educación Inicial.

Por las razones antes expuestas, podemos afirmar que los objetivos propuestos en este estudio se cumplieron a cabalidad.

Conclusiones

En el preescolar es donde mayor tolerancia y apoyo hay entre pares y donde menos afectan las diferencias personales, ya que los niños/niñas ven la diversidad como algo natural. Generalmente, es la sociedad adulta la que por desconocimiento le va dando a las diferencias connotaciones que posibilitan situaciones de exclusión. Es la actitud del docente y de los padres una herramienta capaz de erradicar estas actitudes que son una barrera en lo que llamamos educación inclusiva. Es por ello que este estudio nos condujo a concluir que:

- La inclusión en la educación implica procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas.

- La inclusión implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender la diversidad del alumnado de su localidad.

- La inclusión se refiere al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes vulnerables de ser sujetos de exclusión, en especial de aquellos con diversidad funcional o etiquetados como “con Necesidades Educativas Especiales o discapacitados”.

- La preocupación por superar las barreras para el acceso y la participación de un alumno en particular, puede servir para revelar las limitaciones más generales de la escuela a la hora de atender a la diversidad de su alumnado.

- La inclusión se verá favorecida en el aula escolar siempre y cuando la docente proporcione actividades innovadoras acorde a los niños/niñas, para incentivar su imaginación y creatividad, al llamar su atención de manera diferente cada día.

Sugerencias y Recomendaciones

A los entes educativos, gubernamentales, docentes, personal de la institución, padres, madres, representantes y responsables se les sugiere:

- La inclusión es un proceso que beneficia no sólo al alumnado si no también al personal que lo rodea, no debemos observarlo como un problema a resolver, sino como aquella riqueza que potenciará y apoyará un aprendizaje inclusivo que los beneficie a todos. También es capaz de dejar a un lado las diferencias físicas, intelectuales y de capacidad en los niños/niñas para utilizarlas como herramientas que favorezcan una educación individualizada que hará énfasis en los intereses, necesidades y capacidades de todo aquel que forme parte del proceso educativo.

- La convivencia diaria con niños/niñas con diversidad funcional sensibiliza al niño/niña regular a medida que pasa el tiempo, por lo que la diferencia pasa a ser algo normal, es por ello que afirmamos que la inclusión desde temprana edad acostumbra al niño/niña a la diferencia por lo que reduce los prejuicios que pueden llegar a formarse en un futuro.

- La institución debe continuar favoreciendo no sólo la sensibilización de los padres y madres de la comunidad educativa, sino proporcionarles los conocimientos y las estrategias que les permitan asumir un rol activo en la construcción de una práctica inclusiva adecuada.

- Más allá del trabajo inclusivo que deben hacer las docentes en el aula, debemos trabajar el pensamiento que maneja la sociedad, y proponer estrategias viables para disminuir todo tipo de discriminaciones.

- Debemos fortalecer de igual manera los vínculos entre los centros escolares y la comunidad, ya que si existe un enlace en el que se proporcione información sobre la inclusión social, y las características de la diferencia personal, la sociedad romperá esos estándares y prejuicios en los que se considera la diversidad como algo raro.

- Con respecto a las capacidades de los niños/niñas con diversidad funcional, la docente debe conocer los intereses, necesidades, debilidades y capacidades antes y durante una actividad dirigida, para poder apoyarlos durante este proceso si es necesario.

- La inclusión debe ser un trabajo diario estimulado cada minuto de la jornada, es por ello que los niños/niñas con diversidad funcional deben participar en todas las actividades junto al resto del salón, proporcionándoles los mismos instrumentos y explicándoles su uso, prestando atención cercana a sus acciones ya que puede que necesiten apoyo, sin pedirlo.

- También es necesario establecer actividades con cierto grado de dificultad de manera que aquellos niños/niñas que culminan rápidamente se planteen retos que generen sensibilidad y tolerancia, para prestar apoyo a quienes más lo necesitan.

- Las/los docentes deben exigir al Ministerio de Educación, la creación de cursos sobre el tema inclusivo, para que puedan actualizarse y mejorar el planteamiento de una educación para todos.

- Tener cuidado con qué tipo de mensajes envían las acciones realizadas por las/los docentes hacia los alumnos/alumnas ya que, el acto rutinario de reforzamiento de normas, de prevenir daños en el mobiliario o solo las actividades dirigidas, pueden transmitir mensajes de exclusión, que posiblemente los niños/niñas repetirán en un futuro.

- La técnica fotográfica junto con las nuevas tecnologías digitales, es utilizada en todos los ámbitos, incluso como recurso pedagógico, pero como afirma Múnera (2011) "su aplicación para potenciar la inserción de colectivos en riesgo de exclusión no es todavía suficiente". Por lo que debemos ampliar el repertorio de actividades que buscamos plantear en el grupo, para así lograr la inclusión educativa y social. Además de continuar trabajando en procesos formativos que posibiliten transformaciones sociales y así reivindicar el valor de la "diversidad humana".

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, Mel. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos*. Manchester.
- Asamblea Nacional Constituyente. (2000). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas: La Piedra.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (1980). *Ley Orgánica de Educación*. La Piedra.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2009). *Ley Orgánica de Educación*. La Piedra.
- Bisquerra, Rafael. (2000). *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona: CEAC Educación Manuales.
- Blanco, Rosa. (2008). Construyendo las bases de la educación y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*. N°347. P. 33-54.
- Booth, Tony y Ainscow Mel. (2000). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE: Bristol.
- García, Graciela. (2008). *Impacto de estrategias didácticas multi-sensoriales para estimular el desarrollo de habilidades intelectuales de alumnos preescolares con discapacidad intelectual del centro de atención múltiple núm1, Toluca, México*. Toluca.
- García, Ismael y Rocha, Elizabeth. (2008). *Posibilidades de integración Educativa de niños con necesidades educativas especiales albergados en casa cuna: estudio de caso*. México.
- Guerra, Constansa; Meza, Pía y Soto, Isabel. (2006). *Proyectos de integración escolar. Factores que facilitan y obstaculizan su funcionamiento*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Guijo, Valeriana. (2008). Derechos de la Infancia (0-6 años) y educación inclusiva. *Revista de Educación N°347*. Madrid.

- Lebrero, M^a Paz. (2008). Atención socioeducativa a los derechos de la primera infancia. *Revista de Educación N°347*. Madrid
- Macias, Lourdes y Maggiolo, Johanna. (1995). *Beneficios de la Integración, Estudio de "casos": El Preescolar Integrado AMEPANE*. Tesis Pregrado sin publicación. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Ministerio de Educación y Deportes. (2005). *Currículo Bolivariano de Educación Inicial*. Caracas: Grupo Didáctico 2001.
- Múnera, Beatriz. (2011). *La Fotografía como instrumento para la creatividad y la inclusión de personas con diversidad funcional. Tesis Doctoral sin publicación*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Muñoz, Vernor. (2009). *Derecho a la educación de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe*. América Latina y El Caribe: Comisión Interamericana de Derechos Humanos.
- Naciones Unidas. (2008). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Santiago de Chile
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Nueva York.
- Nuñez, Awilda. (2008). *Atendiendo la diversidad desde un ambiente inclusivo*. San Juan: Universidad de Puerto Rico.
- Peters, Susan. (2006). *En breve, serie especial sobre Educación para todos: Educación para todos, la inclusión de los niños con discapacidad*. Michigan
- Roldán, Joaquín y Hernández, Mario. (2010). *El otro lado: Fotografías y pensamiento visual en las culturas Universitarias*. Aguascalientes y Granada: Universidad Autónoma de Aguas Calientes, Universidad de Granada.
- UNICEF. (2001). *Ciclo de debates: Desafíos de la Política Educativa "Inclusión de los Niños con Discapacidad en la Escuela Regular"*. Chile.

WEBGRAFÍA

- Aguilar, José; Alonso, Mercedes; Arriaza, Juan; Brea, Miriam; Cairón, María; Camacho, Cinta;...; Sánchez, José. (2008). Discapacidad Auditiva. Junta de Andalucía: España. Extraído el 28 de agosto de 2012, disponible en:
http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/PSE/orientacionyatenciondiversidad/educacionespecial/ManualdeatencionalalumnadoNEAE/1278666685450_07.pdf
- Arencibia, Félix. (s/i). *La fotografía como Concepto*. España: Editorial Pablo de la Torriente. Extraído el 26 de septiembre de 2012 de la Word wide web:
<http://www.tvcamaguey.co.cu/phocadownload/Periodismo/la%20fotografia%20como%20concepto.pdf>
- Arteaga, Gabriela y Elizalde, Cristina. (2007). Creación de un taller de danza para niños ciegos. Tesis sin publicación Universidad de las Americas: México. Extraído el 02 de octubre de 2012, disponible en:
http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lda/arteaga_j_g/ y
http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lda/arteaga_j_g/capitulo1.pdf
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2007). *Ley Orgánica para la protección de niños, niñas y adolescentes*. Caracas. Extraído el 20 de octubre de 2012, disponible en:
<http://www.hsph.harvard.edu/population/trafficking/venezuela.child.07.pdf>
- Asociación de Academias de la lengua Española. (2009). *Real Academia Española*. España. Recuperado el 12 noviembre de 2012 disponible en: <http://lema.rae.es/drae/?val=desastre>
- Aviña, Jorge y Hernández, Daniel. (2008). Síndrome de Wolf- Hirschhorn: Microdelección distal del brazo corto del cromosoma 4. *Revista Chilena de Pediatría*. N°79. Pag 50-53. Extraído el 20 de octubre de 2012, disponible en:

<http://www.scielo.cl/pdf/rcp/v79n1/art07.pdf>

- Barrios, Maritza. (2002). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. Venezuela: FEDUPEL. Recuperado el 1 de mayo de 2010, Disponible en:
<http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=normas%20para%20la%20elaboracion%20de%20presentacion%20de%20los%20trabajos%20de%20grado%20de%20especializacion&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0CFYQFJAA&url=http%3A%2F%2Fneutron,ing.ucv.ve2FNormasUP-EL2006.pdf&ei=4x6xT-jVFeL00gGS68jEDA&usq=AFQjCNFt9rdR-elA6rLtN0VqKG5jb0Weww&cad=rja>
- Centro Nacional de Diseminación de Información para Niños con Discapacidades (NICHCY). (2010). *El síndrome Down. Hoja Informativa: Washington*. Extraído el 19 de octubre de 2012, disponible en:
<http://nichcy.org/wp-content/uploads/docs/spanish/fs4sp.pdf>
- Centro Nacional de Diseminación de Información para Niños con Discapacidades (NICHCY). (2010). *Discapacidad Intelectual. Hoja Informativa: Washington*. Extraído el 28 de agosto de 2012, disponible en:
<http://nichcy.org/wp-content/uploads/docs/spanish/fs8sp.pdf>
- Del Barrio, José; Zubizarreta, Sara; San Román, Marta. (2006). *Síndrome de Prader Willi. Síndromes y apoyos. Panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones*. Colección FEAPS: España. Extraído el 17 de octubre de 2012, disponible en:
[http://www.feaps.org/archivo/publicaciones-feaps/libros/coleccion-Gutiérrez, José y Pacheco, Mónica. \(2006\). Síndrome de Cornelia De Lange. Síndromes y apoyos. Panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones. Colección FEAPS: España. Extraído el 17 de octubre de 2012, disponible en: http://www.feaps.org/archivo/publicaciones-feaps/libros/coleccion-feaps/308-sindromes-y-apoyos-panoramica-desde-la-ciencia-y-desde-las-asociaciones.html](http://www.feaps.org/archivo/publicaciones-feaps/libros/coleccion-Gutiérrez, José y Pacheco, Mónica. (2006). Síndrome de Cornelia De Lange. Síndromes y apoyos. Panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones. Colección FEAPS: España. Extraído el 17 de octubre de 2012, disponible en: http://www.feaps.org/archivo/publicaciones-feaps/libros/coleccion-feaps/308-sindromes-y-apoyos-panoramica-desde-la-ciencia-y-desde-las-asociaciones.html)

- González, Natalia y Uyaguari, Marco. (2006). Síndrome de Williams. *Síndromes y apoyos. Panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones*. Colección FEAPS: España. Extraído el 17 de octubre de 2012, disponible en:
<http://www.feaps.org/archivo/publicaciones-feaps/libros/coleccion-feaps/308-sindromes-y-apoyos-panoramica-desde-la-ciencia-y-desde-las-asociaciones.html>
- Lovera, Josefina. (2010). *Discapacidad motriz: Guía Didáctica para la inclusión en Educación Inicial y Básica*. Dirección de Medios y Publicaciones: México. Extraído el 03 de octubre de 2012, disponible en:
<http://www.conafe.gob.mx/mportal7/EC/discapacidad-motriz.pdf>
- Palomera, Raquel y Sangrador, Beatriz. (2006). Síndrome de Rett. *Síndromes y apoyos. Panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones*. Colección FEAPS: España. Extraído el 17 de octubre de 2012, disponible en:
<http://www.feaps.org/archivo/publicaciones-feaps/libros/coleccion-feaps/308-sindromes-y-apoyos-panoramica-desde-la-ciencia-y-desde-las-asociaciones.html>
- Pozo, Albia; Pozo, Desiderio y Pozo, Desi. (2002). *Síndrome de west: etiología, fisiopatología, aspectos clínicos y pronósticos*. *Revista Cubana de Pediatría*. Cuba. N° 74(2). P.151-161. Extraído el 17 de agosto de 2012, disponible en:
http://bvs.sld.cu/revistas/ped/vol74_2_02/ped09202.pdf
- Puigdelívol, Ignasi. (2007). *Educación especial una escuela integrada: Una perspectiva desde la diversidad*. España: Grao. Recuperado el 26 de Abril de 2012, disponible en:
<http://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=CuxLgiux-JQC&oi=fnd&pg=PA199&dq=educacion+integrada&ots=YwhcgHVcw d&sig=wPh5h-zNgcDjQ7pZNYaB5kAf30#v=onepage&q=educacion%20integrada&f=false>

- Ramírez, María; Guarinos, Virginia y Gordillo Inmaculada. (2009). *La fotografía como instrumento de alfabetización audiovisual: talleres de fotografía creativa para niños y niñas*. Sevilla. Recuperado el 20 de abril de 2012 disponible en:
<http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/La%20fotograf%C3%ADa%20como%20instrumento%20de%20alfabetizaci%C3%B3n%20audiovisual%20Talleres%20de%20fotograf%C3%ADa%20creativa%20Para%20ni%C3%B1os%20y%20ni%C3%B1as.pdf>
- Rodríguez, Antonio. (2001). Didáctica de la Fotografía: Enseñanza de la Fotografía en los niveles de Educación Infantil y Primaria. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*. Nº 14. Pags. 107-118. Recuperado el 28 de agosto de 2012 disponible en:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=241155>
- Ruiz, Pablo. (2009). *El Autismo*. Ikitacus: España. Extraído el 18 de agosto de 2012, disponible en:
https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:lfJ220PxSbMJ:www.publicatuslibros.com/fileadmin/Biblioteca/Libros/Tecnicos/Autismo.pdf+autismo+pdf&hl=es&gl=ve&pid=bl&srcid=ADGEESiw-jBldhbme0jV5Neqq2eGmo8c8AtWh-X0ZA75ZVxRrjoLKkx4nzKdkOb__orxS5ogrQvKivWh8g_ew9ZXvR0u5CwibyE6ToLXHfG0dqNwRt790mbfmYshy00sJvMuqGNCq7vU&sig=AHIEtbStnzbhy7k3plzeGFiHYE5OY7IUsg
- Saldarriaga, Wilmar; Avila, Fernando y Izasa, Carolina. (2011). Síndrome de Turner con mosaicismo 45X/46XY. *Revista Chilena de Obstetricia Ginecológica*. Chile. Nº76, p.47-51. Extraída el 17 de agosto de 2012, disponible en:
<http://www.scielo.cl/pdf/rchog/v76n1/art10.pdf>
- Suárez, Hugo. (2008). *La fotografía como fuente de sentidos*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Extraído el 12 de noviembre de 2012, disponible en:
http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Ano_2008/CUADERNO%20150.pdf

- Torres, Elida; Pereira, María y Benítez, Néstor. (2011). Síndrome de Gilles de la Tourette en Pediatría. *Revista de Postgrado de la Vía Cátedra de Medicina*. N°201. P. 18-23. Extraído el 17 de octubre de 2012, disponible en:
http://med.unne.edu.ar/revista/revista201/4_201.pdf



Anexos

Taller de Alfabetización Fotográfica

Partes, cuidado y manejo de una cámara fotográfica:

Anexo 1



Anexo 2



Anexo 3

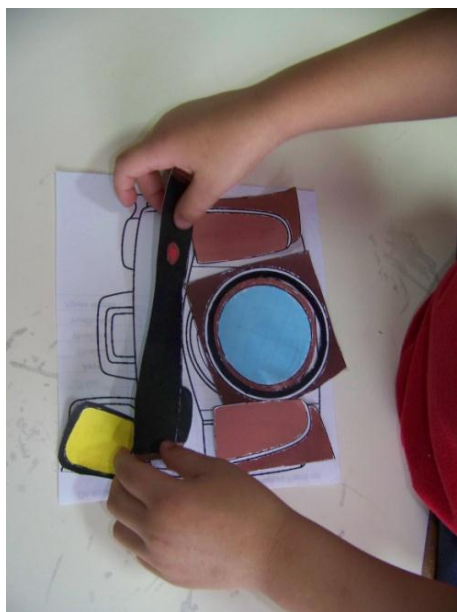


Rompecabezas fotográfico

Anexo 4



Anexo 5



Anexo 6



Anexo 8

Anexo 7



Fotografiar en grupo

Anexo 9



Anexo 10



Anexo 12

Anexo 11



Anexo 13



Anexo 14



Anexo 15



Anexo 16



Fotografías con trípode

Anexo 17



Anexo 18



Anexo 19



Anexo 20



Fotografías cámara desechable

Anexo 21



Creación de Marcos Fotográficos

Anexo 22



Anexo 23



Anexo 24



Fotos montaje de Galería

Anexo 25



Anexo 26



Anexo 27

Anexo 28



Anexo 29



Anexo 30



Anexo 31



Anexo 32

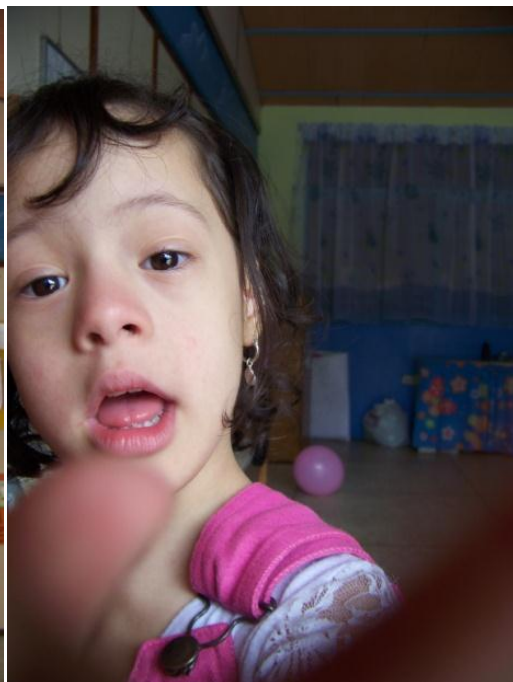
Galería “Mis primeras Fotografías”



Anexo 33



Anexo 34



Fotografías Tomadas por niños y niñas

En orden, cada dos fotografías son las tomadas por cada niño/niña.

Niños/niñas regulares:

Anexo 35



Anexo 36



Anexo 37



Anexo 38



Anexo 39



Anexo 40



Anexo 41

Anexo 42



Anexo 43



Anexo 44



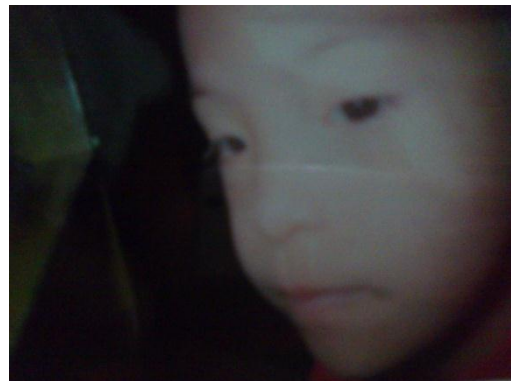
Anexo 45



Anexo 46



Anexo 47



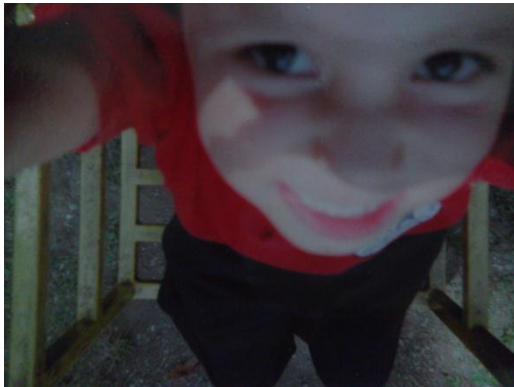
Anexo 48



Anexo 49



Anexo 50



Anexo 51



Anexo 52



Anexo 53



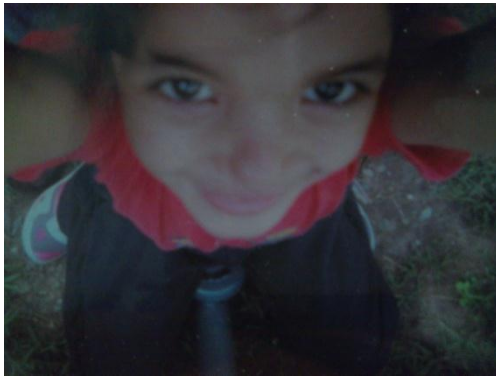
Anexo 54



Anexo 55



Anexo 56



Anexo 57



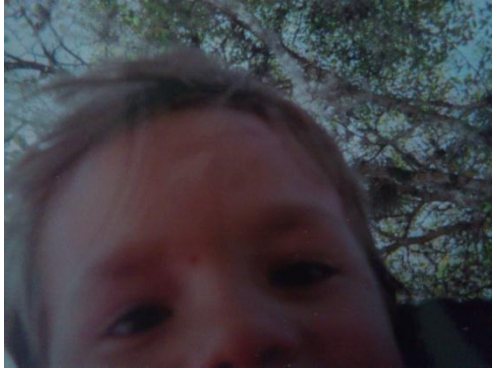
Anexo 58



Anexo 59



Anexo 60



Anexo 61



Anexo 62



Niños/niñas con diversidad funcional

Anexo 63



Anexo 64



Anexo 65



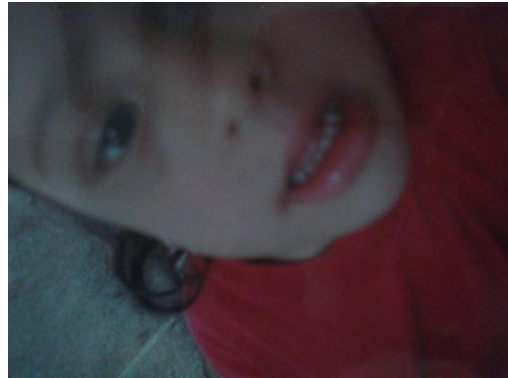
Anexo 66



Anexo 67



Anexo 68



CUESTIONARIO PARA DOCENTES

Con la presente encuesta se busca diagnosticar los factores que intervienen en el proceso de inclusión de niños/niñas con diversidad funcional en aulas regulares, el mismo está dirigido a las docentes de educación preescolar del salón Bosque del “Preescolar Integrado AMEPANE”, Parroquia Caracciolo Parra del Municipio Libertador, Mérida. Se trata de un trabajo orientado a la mejora de las estrategias de inclusión de los niños/niñas regulares y de diversidad funcional. Rogamos la máxima sinceridad en sus respuestas, pues de ello depende el buen fin de nuestra investigación. El tiempo necesario para completar este cuestionario oscila alrededor de 7 minutos. Agradecemos sinceramente su colaboración.

1. Género: a. M () b. F ()
2. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como docente de aula?

3. De las siguientes actuaciones para la inclusión de niños/niñas con Diversidad Funcional, indique si las lleva a cabo en su aula (sí; no)
 - a. Adaptación de contenidos y materiales _____
 - b. Elaboración de actividades según el nivel de conocimiento del niño/niña _____
 - c. Utilización de materiales que propicien el conocimiento sobre la diversidad funcional _____
 - d. Actividades en las que todo el grupo participe como iguales _____
 - e. Apoyo en la comunidad _____
 - f. Otros (indique cuál) _____

4. Por favor, indique ahora el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (valorándolas del 1 al 5, siendo 1-En desacuerdo, 2-Medianamente en desacuerdo, 3-Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4-Medianamente de acuerdo y 5-De acuerdo)

La inclusión de alumnos/alumnas con diversidad funcional al aula regular

- a. Conlleva a que padres de alumnos regulares tomen la decisión de no matricular a sus niños/niñas en el centro educativo _____
- b. Supone un aprendizaje para todos: niños/niñas con diversidad funcional, profesores y estudiantes regulares _____
- c. Supone la incorporación de nuevos valores como la convivencia y la tolerancia _____
- d. Ha tenido como consecuencia el descenso del nivel de conocimiento de los alumnos/alumnas del centro educativo _____

Por otro lado

- e. Los centros escolares tienen los recursos económicos necesarios para incluir a los niños/niñas con diversidad funcional en el sistema educativo _____
 - f. Los centros escolares tienen los recursos ambientales necesarios para incluir a los niños/niñas con diversidad funcional en el sistema educativo _____
 - g. Los profesores tienen la formación y preparación suficiente para incluir a los niños/niñas con diversidad funcional al aula de clase _____
5. La actitud ante la inclusión es favorable por parte de (valorar del 1 al 5 siendo 1-Nunca, 2-Rara vez, 3-Aveces, 4-Casi siempre y 5-Siempre)
- a. Padres o madres de alumnos
 - Con diversidad funcional _____ -Sin diversidad funcional _____
 - b. Alumnos y alumnas
 - Con diversidad funcional _____ -Sin diversidad funcional _____
 - c. Profesores y Directivo _____

d. Especialistas _____

e. Comunidad _____

6. ¿Ha recibido algún curso de formación sobre la inclusión de los niños y niñas con diversidad funcional al sistema educativo?

a. No () b. Sí ()

-En caso afirmativo, ¿le permiten conocer y entender mejor las necesidades de los niños y niñas con diversidad funcional.

a. Valoración alta () b. Valoración media () c. Valoración baja ()

-¿Le parece interesante asistir a estos cursos?

a. Interés alto () b. Interés medio () c. Interés bajo ()

7. ¿Cómo cree que son vistos los niños y niñas con diversidad funcional por el resto de sus compañeros del aula?

8. ¿Y por los padres/madres de los niños/niñas regulares?

9. ¿Y por la sociedad?

Gracias por su Colaboración

Br. Ariane Kleiss

Anexo 70

Cronograma del Taller de Alfabetización Fotográfica

Primera Semana: Aplicación de Instrumentos	19/junio/2012 Instrumento: Registro Anecdótico durante reunión de grupo y actividad dirigida/ Entrega cuestionario a docentes.		21/junio/2012 Instrumento: Registro Anecdótico durante reunión de grupo y actividad dirigida.	22/junio/2012 Instrumento: Registro Anecdótico durante reunión de grupo y actividad dirigida.	
Segunda Semana: Inicio Taller de Alfabetización Fotográfica	25/junio/2012 Conversación Básica sobre intereses en el campo fotográfico, juego de pistas, ¿Qué es la fotografía enrollada?	26/junio/2012 Explicar las partes, el cuidado y manejo básico de la cámara, utilizando una cámara en desuso, armar una cámara de rompecabezas.	27/junio/2012 Explicación sobre cómo conseguir que el motivo a fotografiar aparezca completo en la imagen, estudiar los motivos a fotografiar desde distintos puntos de vista, aprender a ver las fotos "sin la cámara". Grupos de discusión	28/junio/2012 Explicarles como medir la distancia entre la cámara y el objeto como él lo quiere capturar, también iniciarlos en el tema de la luz, ¿Cómo utilizar la luz en las fotos?	29/junio/2012 Proporcionarles cámaras de desuso para conocerla y experimentar sin verla como juguete, explicarles como tomar la foto usando el lente. Dinámica de imitar fotografiado en grupo (aula)
Tercera Semana: Taller de Alfabetización Fotográfica	2/julio/2012 Proporcionarles cámaras de desuso dando un breve repaso a lo anterior explicado, luego explicar sobre la velocidad de obturación. Dinámica imitar fotografiado en grupo (parque)	3/julio/2012 Darles la oportunidad de tomar fotos con una cámara real montada en un trípode, retomando los cuidados del equipo fotográfico.	4/julio/2012 Dividir el salón a la mitad y repartir las cámaras desechables, brindando una experiencia fotográfica en la institución. Luego cambiar al segundo grupo	5/julio/2012 Dando un breve repaso del taller; dividir el grupo en dos, dándoles la oportunidad al primer grupo de experimentar fotografía en su hogar y su comunidad	6/julio/2012 Dividir el grupo en dos, dándoles la oportunidad al segundo grupo de experimentar fotografía en su hogar y su comunidad

Cuarta Semana: Montaje y Galería Fotográfica	9/julio/2012 Creación de marcos para las fotografías por parte de los niños. Utilizando diversos materiales de desuso. Cartón(base), lana, pintura, brillantina, recortes de periódico, etc.	10/julio/2012 Finalización de marcos para las fotografías por parte de los niños.	11/julio/2012 Elección de fotos por parte de cada uno de los niños utilizando Index (guía de fotos en miniatura) Montaje de fotos en marcos, y personalización de los mismos.	12/julio/2012 Montaje de la galería fotográfica en el “Salón Bosque” del preescolar integrado AMEPANE, con ayuda de los niños.	13/Julio/2012 Galería fotográfica
---	---	--	---	---	--------------------------------------