



**UNIVERSIDAD TECVIRTUAL
ESCUELA DE GRADUADOS EN EDUCACIÓN**

**Identificación de las competencias docentes en educadoras del
sistema de educación inclusiva.**

Tesis para obtener el grado de:

Maestría en Educación

presenta:

Thania Yveth Silva Porras

Asesor tutor:

Rosina Tamez Almaguer

Asesor titular:

Armando Lozano Rodríguez

Pachuca, Hidalgo, México

Noviembre de 2012.

Agradecimientos

Hay una gran cantidad de personas, que sin quererlo y tal vez sin imaginárselo han contribuido de una u otra forma a este trabajo; en esta empresa que pone fin o tal vez el principio en una etapa de mi vida. No solo las influencias académicas han sido importantes. Así que quiero darle el crédito correspondiente a la gran cantidad de personas que me rodean:

Gracias a Dios y a mis padres por la bendición de la vida y la oportunidad de vivirla. Los amo.

Mi hermana por el gran apoyo que, aunque lejos, siempre me ha brindado.

Ale, amiga incondicional que siempre ha tenido el consejo atinado y la paciencia para escuchar.

Amigos que tuvieron las palabras de aliento para motivarme a seguir.

A la Mtra. Rosina Tamez Almaguer, por su asesoría y guía en la realización de este trabajo.

Al ITESM por abrir estas oportunidades de crecimiento personal y profesional.

A las educadoras que participaron con entusiasmo en esta investigación.

“Con mis maestros he aprendido mucho; con mis colegas, más; con mis alumnos todavía más”.

Proverbio hindú

Identificación de las competencias docentes en educadoras del sistema de Educación Inclusiva.

Resumen

La presente investigación tuvo como objeto identificar las competencias docentes más importantes en el trabajo de 6 educadoras de nivel preescolar regular, con niños con necesidades educativas especiales incluidos en sus aulas. Se llevó a cabo en la zona 74^a perteneciente al sector 01 de Pachuca, Hidalgo. El estudio estuvo fundamentado en bases teóricas de educación de las diferentes reformas educativas en México, el enfoque por competencias, y la educación inclusiva, se abordaron las distintas transformaciones de la educación hasta llegar a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Los instrumentos utilizados como herramientas metodológicas fueron la observación directa y entrevista a las educadoras, que permitieron tener una visión hacia el reconocimiento de las competencias docentes y su puesta en marcha en su labor cotidiana al trabajar con las necesidades educativas especiales, identificando como resultado una serie de competencias las cuales les permiten apoyar a los niños con alguna barrera para el aprendizaje y la participación. Al final de éste proceso de investigación, se enuncian las diferentes competencias, que las docentes participantes concluyeron como las más importantes, que en ellas están siendo favorecidas, o es necesario que las desarrollen, de acuerdo a lo que arrojan los instrumentos implementados; también se desprendieron algunos temas como propuesta de futuras investigaciones acerca de las necesidades educativas especiales.

Índice

Agradecimientos	ii
Resumen	iii
Índice.....	iv
Capítulo 1.- Planteamiento del problema	1
1.1 Antecedentes del Problema.....	1
1.2 Marco Contextual.....	2
1.3 Planteamiento del Problema.....	4
1.4 Preguntas de investigación.....	5
1.5 Objetivos.....	6
1.6 Justificación	6
1.7 Limitaciones y delimitaciones.....	9
Capítulo 2.- Marco teórico	11
2.1 Reformas a la Educación	11
2.2 Educación Especial.....	13
2.3 Bases teóricas de la Educación Especial.....	15
2.4 Educación Especial en México.....	18
2.5 Educación Inclusiva	21
Tabla 1.- Principales diferencias entre inclusión e integración (Adirón, 2005).....	24
Figura 1.- Interpretación de la integración (et, al 2010).....	26
Figura 2.- Interpretación de la inclusión (et al, 2010).....	26
2.6 Teorías de la Educación.....	27
2.7 Enfoque por competencias.....	30
2.8 Competencias y Educación.....	32
2.9 Competencias docentes	35
Tabla 2.- Dimensiones docentes desde la perspectiva de Inclusión educativa de Mel Ainscow (2006) y Rosa Blanco (1999).....	39
2.10 Otras Investigaciones.....	43
Capítulo 3.- Metodología.....	46
3.1 Enfoque metodológico.....	46
3.2 Participantes.....	47

<i>Tabla 3.- Información sobre las participantes</i>	49
3.3 <i>Instrumentos y técnicas de recolección de datos</i>	49
3.3.1 La entrevista	50
3.3.2 La observación	52
3.4 <i>Procedimiento</i>	53
3.5 <i>Estrategia de análisis de datos</i>	55
<i>Tabla 4.- Categorías de análisis de entrevistas</i>	56
<i>Tabla 5.- Categorías de análisis de las observaciones a educadoras</i>	57
Capítulo 4.- <i>Análisis de Resultados</i>	58
4.1 <i>Observaciones iniciales</i>	58
<i>Tabla 6.- Resultados de las observaciones iniciales</i>	59
4.2 <i>Entrevistas</i>	61
<i>Tabla 7.- Resumen de respuestas en las entrevistas a educadoras, de acuerdo a cada categoría</i>	61
4.3 <i>Observaciones intermedias</i>	65
<i>Figura 3.- Observación intermedia por categorías</i>	65
4.4 <i>Discusión</i>	68
Capítulo 5.- <i>Conclusiones</i>	70
5.1 <i>Hallazgos</i>	70
5.2 <i>Conclusiones</i>	74
5.3 <i>Recomendaciones</i>	75
5.4 <i>Futuras investigaciones</i>	76
5.5 <i>Conclusión general</i>	77
Referencias.....	80
Apéndice 1: <i>Guía de Observación (momento inicial)</i>	83
Apéndice 2: <i>Guía de Observación (momento intermedio)</i>	84
Apéndice 3: <i>Entrevista a docentes</i>	85
Apéndice 4: <i>Carta de Autorización</i>	86
Curriculum Vitae.....	87

Capítulo 1.- Planteamiento del problema

1.1 Antecedentes del Problema

Las diferentes reformas educativas a lo largo de la historia, han permitido ir evolucionando tanto en sus principios como sus propósitos, para llegar a tener sociedades más democráticas en cuanto a la atención tanto a la diversidad como a la equidad, ya que todos los alumnos tienen derecho a que se les ofrezcan el contacto y la socialización con sus compañeros de edad, y que les permita en el futuro integrarse y participar mejor en la sociedad (Luchini, 2003).

La transformación de la educación regular con respecto a las necesidades educativas especiales, se da a partir de 1994, cuando ya se introduce al vocabulario de los docentes éste término y todo el concepto en general, acuñado en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, llevada a cabo en Salamanca (Luchini, 2003).

La educación inclusiva es un proceso que implica la innovación en las escuelas y centros de aprendizaje para atender y acoger a niñas y niños, sin importar su condición física, intelectual o emocional, sus circunstancias personales, sociales o culturales, de salud, su género, sus preferencias sexuales o edad, si viven en la calle o trabajan, si son migrantes o pertenecen a minorías étnicas, o cuentan con aptitudes sobresalientes.

De esta manera, la escuela se convierte en un agente muy importante para el logro, siendo el medio más eficaz para eliminar actitudes discriminativas, para crear

ambientes que reconozcan la igualdad de derechos y oportunidades, y construir una sociedad más incluyente, como espacio para la defensa de los derechos de las personas con discapacidad en el marco de *Educación para Todos*, respetando las diferencias, distinguiéndolas como un área de oportunidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje, reconociendo a la integración desde los principios filosóficos y sus principios básicos de *normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza* (García, Escalante, Escandón Fernández, Mustri & Puga, 2000).

1.2 Marco Contextual

La tarea de las escuelas consiste en promover el aprendizaje de los alumnos y en crear condiciones bajo las que tenga lugar el aprendizaje apropiado para todos (Hegarty, Hodgson & Clunies-Ross, 2004). En este mismo tenor, la investigación realizada estuvo inmersa en escuelas integradoras, comprometidas a proporcionar dichas condiciones de aprendizaje también a niños con necesidades educativas especiales.

La Ley General de Educación, toma en cuenta en el artículo 41, a personas con alguna discapacidad en el ámbito educativo, siendo incluidas en las escuelas regulares de educación básica, ya sea total o parcialmente, así mismo la obligación de las familias y otros participantes como es el caso de los maestros, de proporcionar los servicios educativos en las escuelas regulares (Ley General de Educación, 2010).

Los niños que asisten a las escuelas regulares, cuentan con el apoyo psicopedagógico necesario para poder integrarse al trabajo de la educación básica, sobre todo en los niveles de preescolar y primaria, proporcionan estos servicios: Unidad de Servicios de Apoyo a la educación Regular (USAER), Centros de Atención Múltiple

(CAM) y Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). Quienes tienen la obligación de brindar atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales, y asesorando a los maestros que los atienden en las aulas regulares. El equipo está conformado por un terapeuta de habla y lenguaje, un psicólogo y un trabajador social, y otros especialistas (Guajardo y Fletcher, 1999).

Guajardo y Fletcher mencionan que las principales responsabilidades de los servicios de apoyo son: evaluación inicial, la planificación de intervenciones, la intervención, evaluación continua, y el seguimiento (*et al*, 1999).

El contexto principal donde se llevó a cabo esta investigación cuenta con personal pedagógico de M.A.E.P (Módulo de Apoyo a la Educación Preescolar) de las áreas de psicología, aprendizaje, lenguaje y trabajo social, que participan en conjunto para el apoyo a los niños con necesidades educativas integrados en dichas instituciones.

Las escuelas que se observaron durante la investigación son: de organización completa, cuentan con docentes frente a grupo para cada uno de los grados 1°, 2° y 3°, directora, personal administrativo y de apoyo, dichos jardines de niños se encuentran en la zona 74ª perteneciente al sector 01 de nivel de Preescolar Federal; ubicada en la zona central de la ciudad de Pachuca, Hidalgo. El contexto sociocultural de la zona es medio bajo, de familias con diversas características.

Los participantes elegidos para esta investigación, fueron las escuelas en las que haya niños integrados con necesidades educativas especiales, que hayan sido atendidos por el servicio de M. A. E. P 4, desde el ciclo escolar 2010-2011, y continuaron en seguimiento para el ciclo escolar 2011-12. Las principales necesidades educativas están

asociadas a: Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H), Síndrome de Asperger, Discapacidad visual, motora e intelectual.

1.3 Planteamiento del Problema

En la concepción de la Educación basada en competencias, es necesario pensar que como plataforma para favorecerlas en los niños; el maestro debe tener la conciencia de sus propias capacidades, habilidades y aptitudes, con respecto a su desempeño en pro a la progresión del aprendizaje de los estudiantes, y en un sentido mayor de compromiso, cuando en la diversidad del grupo hay niños y niñas con alguna necesidad educativa especial.

Éstas capacidades, habilidades y actitudes entre otras características, que de acuerdo a la definición que maneje cada autor, engloban las competencias, en relación a las que tienen que ver con los docentes, que no se ven favorecidas para el enfrentamiento de su vida futura como se forman en los alumnos, sino para su práctica cotidiana delante del grupo. Dichas competencias profesionales, como dice Perrenoud (2006) se ven consolidadas en el diario quehacer reflexivo y comprometido.

Existen en la literatura diferentes autores que manejan distintas clasificaciones de competencias en el trabajo docente, como Perrenoud o Scriven, que sin embargo versan en relación a la labor magisterial en el aula regular, sin embargo en cuanto a las que tienen que ver con el trabajo con niños con necesidades educativas especiales, se consideraron las siguientes como las más relevantes:

Saber hacer adecuaciones curriculares, de acuerdo a las necesidades educativas de cada niño o niña.

Conocer adecuadamente las características de la necesidad educativa que presenta el niño y a qué trastorno, déficit o discapacidad está asociada.

Evaluar los progresos del niño y dar el seguimiento adecuado.

Tener la capacidad de diálogo con padres de familia y niños, y la posibilidad de mostrar empatía hacia ellos.

Tener la habilidad de buscar información con respecto a las necesidades educativas del niño integrado.

Saber trabajar en equipo para integrar a toda la comunidad educativa para que tengan conocimiento de las necesidades de los alumnos incluidos en la Institución, además del trabajo conjunto con los equipos de apoyo.

Aunque las competencias antes enunciadas, se encuentran implícitas en el trabajo cotidiano de la educadora, la importancia de identificarlas podría darle una visión más clara con respecto a los resultados que pueda obtener al final del ciclo escolar.

De esta manera se desprende la pregunta: ¿Cuáles son las competencias identificadas por las educadoras de educación preescolar, como las más importantes para beneficiar el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales?

1.4 Preguntas de investigación

Para responder a la interrogante propuesta en el planteamiento fue necesario ir contestando dos preguntas acerca la labor docente con respecto a las necesidades educativas especiales.

¿Qué competencias docentes, son las que se consideran más importantes para el trabajo con niños y niñas con necesidades educativas especiales, en las aulas regulares, de 4 jardines de niños integradores de la zona 74^a, sector 01 de Pachuca?

¿De qué manera aplican las educadoras las competencias que poseen, en su práctica cotidiana, para beneficiar el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales, de 4 jardines de niños integradores de la zona 74^a, sector 01 de Pachuca?

De las preguntas anteriores, desprendidas del planteamiento de ésta investigación, se derivan los objetivos que apoyaron al logro de dicho trabajo.

1.5 Objetivos

1. Identificar las competencias que son más importantes para una enseñanza eficaz que beneficie el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales, en los jardines de niños de la zona 74^a. que trabajen para la inclusión de éstos pequeños en las aulas regulares.
2. Identificar de que manera las educadoras aplican en el aula, las competencias que poseen para producir aprendizajes duraderos en los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

1.6 Justificación

La Educación es un sistema que constantemente se renueva y busca dar respuesta a las demandas del ámbito social, económico e incluso político; cambios continuos en los programas educativos, innovación en las metodologías de enseñanza, actualización

permanente de los docentes, diversidad en las prácticas de gestión educativa; todos ellos en busca de la formación integral de los estudiantes.

Con las diferentes reformas a la educación mencionadas, los alumnos con alguna necesidad educativa especial, se ven beneficiados al encontrarse ahora integrados en las aulas regulares, desde que fueron tomadas en cuenta las dificultades en el aprendizaje como una necesidad de ser atendidas, primero en escuelas especiales, en las que únicamente contemplaban niños que presentaban las mismas características tanto en casos de discapacidad como en alguna deficiencia, sin embargo con el constante cambio, fue indispensable reconocer a éstos niños conocidos como *especiales*, a formar parte de una educación regular, para darles por igual oportunidades de aprendizaje, de socializar, desarrollo cognitivo y potenciar sus capacidades de la misma forma que un niño sin ninguna barrera.

Ésta diversidad encontrada hoy en las aulas de las escuelas regulares es la que llevó a la curiosidad del investigador a buscar cuáles son las competencias que las docentes de educación preescolar consideran las más importantes al trabajar con niños y niñas con necesidades educativas especiales. En la búsqueda de éstas competencias, el proceso condujo a adentrarse en la cotidianidad de las mismas maestras y de los niños que presentan barreras asociadas al Síndrome de Asperger, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, Ceguera, Discapacidad Motora y Discapacidad Intelectual, entre las principales atendidas en el ciclo escolar 2011-2012 en la zona 74ª de Pachuca.

La educación preescolar reconocida como parte de la educación básica a partir del año 2004, tiene como uno de sus principios fundamentales la atención a la diversidad y la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales, asociadas o no con alguna discapacidad (PEP, 2004). La importancia de ésta integración ha provocado diversos cambios en la organización de las instituciones.

Un niño con necesidades educativas especiales es aquel que requiere de diferentes recursos pedagógicos que el resto de sus compañeros, para lograr su máximo desarrollo personal y su más alto nivel de aprendizaje (Luchini, 2003). Como lo menciona este autor, se requiere de hacer ciertas adecuaciones curriculares, tanto a la organización de las aulas, así también a la metodología de los educadores. La atención a las necesidades educativas especiales no es una nueva experiencia para los profesores. La docencia siempre ha exigido la realización de adecuaciones en el currículo que consideren las necesidades de aprendizaje de los niños así como de las exigencias de su adaptación y desenvolvimiento en la escuela (Hegarty, 2004).

De acuerdo a lo anterior surgió también la inquietud por investigar la importancia que tiene el papel de la educadora de nivel preescolar como facilitadora de aprendizajes a niños con necesidades educativas especiales, de ésta manera también que reconozcan en su labor sus propias competencias como docentes de educación inclusiva, el hecho de estar inmersas en una serie de cambios en su práctica cotidiana, implica tener una visión clara de las expectativas de su grupo en relación a los aprendizajes esperados tanto en niños regulares, como con alguna necesidad.

La educadora, al reconocer la importancia de sus propias competencias, derivadas también de un pensamiento reflexivo, sobre su propia cotidianidad en el manejo de las necesidades educativas especiales, le facilitará la realización de adecuaciones dentro de su metodología, la evaluación de aprendizajes esperados, la organización del grupo y el manejo del tiempo.

1.7 Limitaciones y delimitaciones

Al estar inmerso en un campo de acción y observar la práctica educativa de las educadoras, siempre implica un reto para el que observa, ya que puede encontrarse con poca apertura para trabajar dentro del grupo, por lo tanto puede considerarse ésta como una limitante, que el investigador podría llegar a tener para realizar el estudio dentro de las aulas de clases.

Otra limitante que se debe tomar en cuenta, que al trabajar con un pequeño con necesidades educativas especiales, tienen apoyos externos que pueden llegar a interrumpir el tiempo de observación.

Dentro de las delimitaciones del estudio, como ya se mencionó anteriormente, se realizó en las instalaciones de jardines de niños de la zona 74^a de nivel preescolar de la ciudad de Pachuca, durante el ciclo escolar 2011- 2012, siendo solamente en escuelas donde hay niños que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, que ya tienen una Propuesta Curricular Adaptada (PCA), y de niños de nuevo ingreso al preescolar, en los que la educadora que realizó el proceso de evaluación y la propuesta (PCA), de acuerdo a la necesidad presentada.

La investigación se desarrolló en el marco del enfoque cualitativo, Hernández (2010) dice: la acción indagatoria se mueve de manera dinámica, tanto en los hechos como en la interpretación. Por las características de la población, del planteamiento se considera pertinente acoger éste enfoque, ya que permite realizar diversos ajustes al planteamiento, preguntas de investigación, y otros elementos en la investigación, de acuerdo al criterio del investigador o a la misma dinámica en que se realice el estudio, requiera los cambio. Así mismo, se podría considerar un enfoque mixto, sin embargo esto depende de la puesta en marcha de la investigación dentro del campo de acción.

Éste enfoque cualitativo se trabajó por medio del estudio de caso, ya que se realizó el análisis de una unidad integral para responder a la pregunta de investigación o planteamiento (Hernández, 2010), en específico de los casos de niños integrados en jardines de niños, en el contexto ya mencionado, que tengan una necesidad educativa, como: autismo, TDA-H, discapacidad: motora, visual o intelectual.

Capítulo 2.- Marco teórico

En el pasado los niños o personas que presentaban alguna discapacidad o deficiencia, eran mal vistos por la sociedad y sus propias familias, se les aislaba o discriminaba, por lo tanto con los cambios en el tiempo se fueron originando escuelas especiales para su atención, y más adelante integrándose a escuelas regulares. Sin embargo esto no se dio simplemente de la nada, sino más bien que con las diversas investigaciones de teóricos de la educación a nivel mundial que dan fundamentación a las diversas reformas educativas.

En el presente capítulo se dará una revisión general de la fundamentación teórica e histórica de la educación inclusiva y del enfoque por competencias. Éste está integrado por los siguientes puntos: Reformas a la Educación; Educación especial y educación inclusiva; Teorías de la Educación y el enfoque por competencias, dicha organización se desarrolla en lo general acerca de los cambios en las reformas, además de los enfoques que se trabajan en el nivel preescolar, introduciendo también la inclusión en el aula regular, hasta llegar a la base que fundamentó este estudio, que son las competencias docentes.

2.1 Reformas a la Educación

Una de las reformas a la educación que se dio en 1992, surge en respuesta a los cambios políticos y económicos de un mundo globalizado. En México dentro de esta transformación se plantea la llamada *Modernización Educativa*, con transformaciones: en primer lugar al artículo 3° constitucional, en donde se hace obligatorio el nivel de

secundaria; también pasa todo el sistema de educación básica y normal a depender de los gobiernos estatales (SEP, 1992a); se elaboran nuevos programas de estudios, entre ellos el de Educación Preescolar, teniendo éste una fundamentación basada principalmente en la teoría de Jean Piaget, enfocado a las etapas de desarrollo del niño (SEP, 1992b).

Dicho programa estuvo vigente durante 12 años, teniendo en el camino algunas dificultades operativas por parte de las educadoras, ya que éste no cubría con los requisitos para que los alumnos de preescolar estuvieran preparados para el siguiente nivel, de igual manera no respondió a las nuevas demandas de la sociedad del siglo XXI. Es entonces, cuando a raíz de cambios tecnológicos, políticos, sociales y económicos, como medios de comunicación global, migración, una situación demográfica difícil, entre otros problemas a nivel mundial, es que hay una transformación radical en el enfoque educativo ahora basado en *competencias*, iniciando las reformas del nivel preescolar en 2004, introduciéndolo ya en el artículo 3° constitucional dentro de la educación básica como un nivel obligatorio, buscando así la vinculación entre los tres niveles: preescolar, primaria y secundaria.

Dicha propuesta de vinculación viene a culminar en el ciclo escolar 2010-2011, con la puesta en marcha de la *Reforma Integral de la Educación Básica*, como estrategia del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 que tiene como objetivo primordial, el desarrollo humano sustentable, ampliar las capacidades y libertades de todos los mexicanos.

Éstas reformas a la educación de finales del siglo XX y principios del XXI, da pie también a mirar con otros ojos a los que se podría llamar la *diferencia*, y a aprender

a trabajar con la gran diversidad que existe dentro de las aulas y con la que se enfrenta el maestro, reconociendo que todos son diferentes, con intereses, ritmos y estilos de aprendizaje distintos, y no solo hablando de culturas diferentes, sino también niños y niñas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, hasta alumnos con aptitudes sobresalientes (SEP, 2002).

2.2 Educación Especial

La educación especial es un subsistema dentro de la Educación en general, al tiempo que el propio concepto se amplía considerablemente, tomando en cuenta todos los ámbitos en los que interviene, no nada más hablar de los proceso de enseñanza-aprendizaje, ni desempeño profesional, por mencionar algunos de los temas en los que se ha estudiado la educación, sino hay que mencionar uno de las áreas que ha sido relevante por muchos años, que es la Educación Especial, y que en los últimos años se ha ido reformando para poder apoyar de mejor manera a niños que presentan alguna discapacidad transitoria o permanente, integrándolos en aulas regulares y así explotar más aún sus capacidades. La cual está orientada hacia el desarrollo de las propias facultades del niño o niña con alguna deficiencia y en insistir en el déficit que posee (Sánchez, 1994).

La educación especial, tiene sus orígenes desde la antigüedad donde las personas que presentaban algún tipo de padecimiento eran considerados poseídos por los demonios, cuestión que llevó a que se les persiguiera e incluso quemara en hogueras, por temor a enfrentar a lo que era diferente (Arnaiz, 2003).

Con el paso del tiempo y el desarrollo de diversas investigaciones, se fue cambiando la concepción con respecto a los diferentes padecimientos como el retraso mental, la ceguera, sordera y deficiencia mental, que se consideraban anormales (Arnaiz, 2003). Durante la revolución industrial, a las personas se les recluía en asilos ya que en función de la productividad, ésta población no lo era, así que por medio de la asistencia social se crearon dichas instituciones en donde no había diferencia alguna entre discapacidades, indigentes, delincuentes, etc. (Arnaiz, 2003).

Sin embargo, también hubo grandes avances con respecto a la investigación, sobre todo en las deficiencias como la sordera y la ceguera, las cuales fueron las primeras consideradas para el trabajo en el contexto educativo (Arnaiz, 2003).

Más adelante, hubo un cambio radical que revolucionó la visión que se tenía con respecto a la inteligencia, los cuales fueron, trabajos realizados en relación a la psicometría y la medición del cociente de inteligencia, que apoyó a la selección o clasificación de las diferentes discapacidades; los estudiosos que destacaron a este respecto fueron los trabajos realizados por Stanfor-Binet, Weshler y Catell (Arnaiz, 2003).

Poco a poco con el paso de la historia se fue desarrollando más en forma la educación especial, ya que al tener una modo de evaluar la inteligencia del individuo con discapacidad, se determina si el tipo de tratamiento, diferenciándola de la educación normal; en cuanto al tipo de personas con características muy específicas, siendo también la educación con particularidades definidas en cuanto a su metodología y propósitos.

2.3 Bases teóricas de la Educación Especial

A este respecto histórico de la evolución de la Educación Especial, paralelamente se van desarrollando teorías que la apoyan para la adecuada atención de los niños y niñas que tienen alguna deficiencia.

La principal teoría explicativa sobre el aprendizaje a principios del siglo XX era la Conductista, iniciada por los estudios de Watson, en donde habla acerca de que los aprendices son como una *tabula rasa* (Bruning, Schraw & Ronning, 2005), es decir como una tabla lisa que poco a poco se iba llenando de información con los estímulos exteriores o del entorno. Enfocando el aprendizaje humano a factores biológicos de estímulo- respuesta, iniciado esto también con los estudios sobre los reflejos condicionados de los perros realizada por Pavlov (Pozo, 2006).

Siguiendo los estudios de Watson, Skinner hace su intervención con sus trabajos en el laboratorio, acerca de la conducta animal, manipulando la respuesta conductual como la presión de una palanca o el picoteo, utilizando patrones estimulantes como la comida o el agua (Brunnig, *et al*, 2005).

Bruer (1995) menciona que para los conductistas, una explicación psicológica podía ser válida sólo si hacía referencia a estímulos ambientales y respuestas observables que los organismos emiten ante dichos estímulos. Si se analiza esto desde la educación, la teoría conductista entonces aborda al aprendizaje desde una perspectiva en la que el alumno esté lleno de estímulos que el profesor mismo le presenta, esperando una respuesta favorable ante dicha presentación, y después marcado por un reforzador ya sea positivo o negativo para afirmar que hay aprendizaje, sin embargo de alguna manera

esta teoría llega a reducir el conocimiento a un mero mecanismo de memorización, sin razonamiento alguno. La aportación de los conductistas a la educación especial se enfoca en la explicación de la conducta del individuo con deficiencia, contribuyendo con procedimientos de modificación de conducta.

Sin embargo las personas evolucionan y cambian su manera de ver el mundo, ya se ha mencionado, que cada día el ser humano es más completo, por tanto, las teorías también han desarrollado nuevas perspectivas de investigación, que llevan también a ver desde distintos ojos a la educación; lo mismo se puede hablar de lo que sucedió en 1956 con el simposio MIT que como respuesta a estos cambios, surge una nueva teoría que se torna más compleja en sus principios, la cual es la ciencia de la mente o teoría cognitiva, resaltando las ideas más importantes de los teóricos más destacados de esta corriente. Como H. Gardner retoma el ejemplo de Noam Chomsky en el ámbito de la lingüística, basada en reglas formales y sintéticas (Gardner, 1996), Vygotsky destacó la importancia de la sociedad y la cultura para la promoción del desarrollo cognitivo, su teoría suele denominarse también perspectiva sociocultural (Ormrod, 2005). H. Gardner, teórico que realiza una innovadora conceptualización de las funciones del cerebro (Kasuga, Gutiérrez y Muñoz, 1999, p. 120).

No obstante uno de los teóricos que más influencia ha tenido en el ámbito de la educación es J. Piaget con la Psicología Genética, realizando observaciones en niños en diversos espacios de aprendizaje.

Piaget (1993) en su libro *Psicología y Pedagogía*, aborda en su investigación pedagógica, que en nuestras sociedades la profesión de educador no ha alcanzado aún el

status normal al que tiene derecho en la escala de valores intelectuales. Es decir que muchos educadores, no han tomado conciencia de lo importante y trascendental que es el quehacer docente, más allá de un simple transmisor de conocimientos. El docente desde los ojos de Piaget debe considerar los métodos de enseñanza, que sean activos y que impliquen al sujeto a una interacción continua con el objeto de conocimiento.

Piaget dice que: una educación que tiende a preparar para la vida no consiste en reemplazar los esfuerzos espontáneos para las tareas obligatorias, ya que si la vida implica una parte no despreciable de trabajos impuestos al lado de iniciativas más libres, las disciplinas necesarias siguen siendo más eficaces cuando son libremente aceptada (Piaget, 1993).

Éste teórico en su postulado mencionaba ya la importancia de la educación como la formación para la vida, lo que actualmente con las reformas educativas, se hace mucho énfasis en *preparar para la vida*, es de gran importancia que el docente trabaje desde esta perspectiva, para brindarle al alumno una visión sobre la importancia que tiene la educación en su futuro. Esto da pauta para reconocer la intervención negativa o positiva que tenga el docente en su actividad profesional.

Dichas teorías son la base tanto en la Educación regular como para la Educación Especial, apuntalando la metodología que se aplica para que los niños y las niñas tengan un aprendizaje óptimo.

2.4 Educación Especial en México

En México la Educación Especial también ha tenido cambios y reformas a las leyes que permitan a las personas con discapacidad disfrutar de una educación digna y de calidad. Juan Espejo Peniche, comenta que estos cambios se iniciaron en el siglo XIX, cuando en 1867 se dio la primera iniciativa para brindar atención educativa a personas con requerimientos especiales, fundándose la Escuela Nacional de Sordos y en 1870 la Escuela Nacional de Ciegos (Espejo, 2001). Con el paso del tiempo de fueron dando varias reformas, abriendo nuevos centros en los que se atendían las diferentes deficiencias, para 1944 se abrió la escuela de formación de Docentes en Educación Especial, así mismo en diferentes partes del país se fueron abriendo escuelas, una de ellas es la de Educación Especial de Oaxaca en 1958. Ya para 1970 se hace el decreto para la creación de la Dirección General de Educación Especial, dando una nueva visión hacia la atención de la educación de personas con alguna discapacidad.

Guajardo y Fletcher (1999) abordan en su artículo sobre “Educación Especial y Reforma Educativa en México” la situación de los cambios legislativos que hubo con respecto a la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales a las escuelas regulares, donde a partir de la conferencia realizada en Salamanca, España en 1994, es que se hacen declaraciones acerca de atender a las necesidades de cada individuo, haciendo cambios en las leyes para enfrentar los retos de los estudiantes de diversos orígenes incluyendo a aquellos con necesidades educativas especiales, siendo los que “en relación con sus compañeros de grupo, enfrentan dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados al curriculum escolar,

requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos o recursos diferentes a fin de que logren los fines y objetivos curriculares” (SEP, 2006, p.9).

Los cambios a la Ley General de Educación en 1993, toma en cuenta en el artículo 41 a personas con alguna discapacidad en el ámbito educativo, siendo incluidas en las escuelas regulares de educación básica, ya sea total o parcialmente, así mismo la obligación de las familias y otros participantes como es el caso de los maestros a proporcionar los servicios educativos en las escuelas regulares, se dan diversas reestructuraciones en cuanto a los servicios de educación especial y se promueva la integración educativa, con la finalidad de evitar la segregación y discriminación de la discapacidad (Ley General de Educación, 2010; SEP, 2002).

De acuerdo con las innovaciones generadas en la Ley General de Educación con respecto a la Educación Especial ahora ya con la Integración Educativa, los niños que asisten a las escuelas regulares, cuentan con el apoyo psicopedagógico necesario para poder integrarse al trabajo de la educación básica, sobre todo en los niveles de preescolar y primaria, que cuentan con estos servicios, Unidad de Servicios de Apoyo a la educación Regular (USAER), Centros de Atención Múltiple (CAM) y Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP). Quienes tienen la obligación de brindar atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales, y asesorando a maestros que los atienden en las aulas regulares, así como también dando orientaciones a padres y madres de alumnos con éstas características. El equipo de apoyo está conformado por un terapeuta de habla y lenguaje, un psicólogo y un trabajador social, y otros especialistas (Gujardo y Fletcher, 1999; SEP, 2002).

Dichos servicios proporcionados por los equipos de apoyo tienen que ver con el trabajo en conjunto entre los maestros, directivos y padres de familia que conforma la comunidad educativa, en relación a una evaluación psicopedagógica, en donde se recaba información relevante en cuanto a las principales necesidades educativas del niños, que servirá posteriormente como eje realizar las adecuaciones curriculares pertinentes que le apoyaran tanto al docente como al alumno a lo largo del curso escolar, y finalmente el seguimiento de dichos procesos (SEP, 2006).

Sin embargo la adopción de un nuevo término más completo en cuanto a la atención a la diversidad tanto en la aulas como en la sociedad, ha venido a transformar tanto prácticas educativas como organizacionales en el ámbito de la educación y social. Dicho término es el de *inclusión*, que de una manera más amplia, plantea nuevos cambios dentro del sistema educativo.

La integración implica, que niños y niñas con alguna discapacidad, basada en el principio de normalización (Blanco, 1999), donde una persona con necesidades educativas especiales, ingresa a una educación regular y se le proporcionan los apoyos necesarios para que logre de una u otra manera estar al parejo con el grueso del grupo. De esta forma la inclusión dista de ser sinónimo, ya que su meta principal es una total transformación, no solamente desde las aulas y de los docentes, sino desde la organización de la escuela y objetivos educativos, para no ver como que la responsabilidad la tiene una sola persona, sino que es de TODOS (Ainscow, 2001), enfocados en la diversidad escolar y no solamente en las necesidades educativas especiales.

2.5 Educación Inclusiva

A lo largo de los apartados anteriores se dio un panorama general acerca de la educación especial y su evolución con respecto a la educación regular y la *inclusión*, sin embargo el tema que atañe también a esta investigación es la *Educación Inclusiva*, que se ha ido transformando a lo largo de los años, afinando cada día más sus lineamientos, estrategias en cuanto al acompañamiento en educación regular y sobre todo la calidad de educación que les quiere ofrecer a los niños y niñas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad que presentan barreras para el aprendizaje y la participación.

El proceso de evolución a la *Educación Inclusiva* ha implicado una serie de cambios profundos en los sistemas educativos, en las políticas públicas y en los programas de desarrollo social. En las últimas 2 décadas han surgido iniciativas que pretenden la transformación en los derechos de las personas con alguna discapacidad, no fue sino hasta el 2006 en donde después de varias reuniones, debates y discusiones acerca de este tema, que en la Asamblea de la Naciones Unidas se aprobó la *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad*, a raíz de la iniciativa propuesta por México en 2001 es que se lanza éste trabajo que es puesto en marcha y tiene vigencia a partir del 3 de mayo de 2008 (García, 2010).

El documento marca puntualmente el reconocimiento e importancia a las personas que tienen alguna discapacidad; dicha Convención busca promover la igualdad y proteger los derechos humanos y libertades fundamentales de dichos individuos, en cuyo artículo 24 hace mención acerca de la educación (CONAPRED, 2007):

1.- Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación.

2.- Los Estados partes, deben asegurar:

- a).- Que los niños no sean discriminados de la educación básica
- b).- Acceso a la educación básica en las mismas condiciones de igualdad
- c).- Se hagan ajustes en función de la necesidad del niño o la niña
- d).- Facilitar una formación efectiva
- e).- Facilitar los servicios de apoyo para su máximo desarrollo social y académico.

3.- Asegurar los métodos, medios y estrategias de comunicación.

4.- Emplear y capacitar a maestros calificados, incluyendo aquellos con discapacidad.

5.- Aseguren los Estados Partes la educación superior y realicen los ajustes necesarios para las personas con discapacidad.

La Convención ha dado un fundamento muy sólido para que en las escuelas que se consideran incluyentes, realicen las adecuaciones pertinentes, que permitan a los alumnos tener un desarrollo óptimo y accedan al currículo, teniendo las mismas oportunidades que los demás, que su discapacidad, o deficiencia, no sean un límite para seguir avanzando en el aprendizaje.

La escuela *inclusiva* es aquella que permite establecer vínculos entre los alumnos y el currículo, para que adquieran y desarrollen estrategias que le permitan resolver problemas de la vida cotidiana, es decir, que se les abra vías por las cuales puedan transitar hacia el desarrollo y/o mejoramiento de sus habilidades, capacidades o aptitudes, que en estos casos se encuentran con una diferencia del grueso del grupo. Sin embargo hablar de este tipo de escuelas, implica un compromiso mayor por parte de quienes son los actores involucrados: padres, maestros, autoridades educativas, ya que hablar de *inclusión*, no implica solo tener al alumno dentro del aula solamente, sino que conlleva algo más. Dicha responsabilidad no solo implica al ámbito educativo, en el ámbito social, en palabras de Adirón (2005): En una sociedad inclusiva aprendemos a convivir, contribuir y a construir juntos un mundo de oportunidades reales (no obligatoriamente iguales) para todos.

Para entender un poco más la idea anterior acerca del término *inclusión*, la tabla 1, da luz acerca de la distinción entre lo que se entiende por integración e inclusión que Fabio Adirón (2005) presenta en su artículo acerca de este tema.

Tabla 1.- Principales diferencias entre inclusión e integración (Adirón, 2005)

Inclusión	Integración
La inserción es total e incondicional (niños con discapacidad no necesitan “prepararse” para la escuela regular)	La inserción es parcial y condicionada (los niños “se preparan” en escuelas o clases especiales para poder asistir a escuelas o aulas regulares)
Exige rupturas en los sistemas	Pide concesiones a los sistemas
Cambios que benefician a toda y cualquier persona (no se sabe quién “gana” más, sino que TODAS las personas ganan)	Cambios mirando prioritariamente a las personas con discapacidad (consolida la idea de que ellas “ganan” más)
Exige transformaciones profundas	Se contenta con transformaciones superficiales
Sociedad se adapta para atender las necesidades de las personas con discapacidad y, con esto, se vuelve más atenta a las necesidades de TODOS	Las personas con discapacidad se adaptan a las necesidades de los modelos que ya existen en la sociedad, que hace solamente ajustes.
Defiende el derecho de TODAS las personas, con y sin discapacidad	Defiende el derecho de las personas con discapacidad
Trae para dentro de los sistemas los grupos “excluidos” y, paralelamente, transforma esos sistemas para que se vuelvan de calidad para TODOS	Inserta a los sistemas grupos de “excluidos que puedan probar que son aptos” (sobre este aspecto, las cuotas pueden ser cuestionadas como promotoras de la inclusión)
El adjetivo inclusivo es utilizado cuando se busca calidad para TODAS las personas con o sin discapacidad (escuela inclusiva, trabajo inclusivo, recreación inclusiva, etc.)	El adjetivo integrador es utilizado cuando se busca calidad en las estructuras que atienden apenas a las personas con discapacidad consideradas aptas (escuela integradora, empresa integradora, etc.)
Valoriza la individualidad de las personas con discapacidad (personas con discapacidad pueden o no ser buenos funcionarios, pueden o no ser cariñosos etc.)	Como reflejo del pensamiento integrador, podemos citar la tendencia a tratar a las personas con discapacidad como un bloque homogéneo (ejemplos: sordos se concentran mejor; ciegos son excelentes masajistas)
No quiere disfrazar las limitaciones, porque ellas son reales	Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción
No se caracteriza apenas por la presencia de las personas con y sin discapacidad en un mismo ambiente.	La simple presencia de las personas con y sin discapacidad en el mismo entorno tiende a ser suficiente para el uso del adjetivo integrador.
A partir de la certeza que TODOS somos diferentes, no existen “los especiales”, “los normales”, “los excepcionales”, lo que existen son personas con discapacidad.	Incentiva a las personas con discapacidad a seguir modelos, no valorizando, por ejemplo, otras formas de comunicación como la de señas. Seríamos un bloque mayoritario y homogéneo de personas sin discapacidad rodeadas por los que presentan discapacidad.

La integración escolar fue un primer paso en la llamada Educación para TODOS, la cual ya se ha mencionado en párrafos anteriores; se vio la transformada la educación al llevar a los niños y niñas con necesidades educativas especiales al aula regular, alumnos que pasan de escuelas “especiales” a otro tipo de segregación, ya que en las mismas instituciones había aulas en las que atendían realizando actividades para regularizar sus conocimientos, y luego eran solamente *insertados* en los salones sin tener una participación real en las actividades, ya que tenían trabajos especiales para ellos ya que no alcanzaban el rendimiento del grueso del grupo.

Ahora bien, con el paso del tiempo las prácticas se van modificando, y la demanda tanto social como educativa, va requiriendo dar mayor calidad en la atención a estos pequeños, es entonces que se consideran los recursos necesarios para ir poniendo más a su alcance las oportunidades de aprendizaje, es decir hay una integración del alumno al grupo; y el último escalón de esta transformación educativa es el cambio de enfoque por uno más complejo y completo –la *inclusión*– en la que se respetan las diferencias individuales y socioeconómicas, en donde es el sistema el que se adapta a las características del alumno y no el alumno se adapta al sistema.

Naranjo (2010) en su artículo acerca de la inclusión de alumnos sordos a la educación matemática, ilustra de manera muy didáctica cada uno de los términos que se explicaron anteriormente, la integración e inclusión, para dar mayor claridad a estos conceptos.

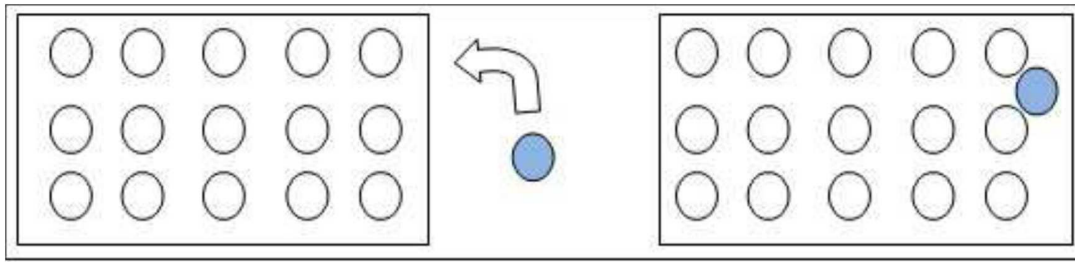


Figura 1.- Interpretación de la integración (et, al 2010)

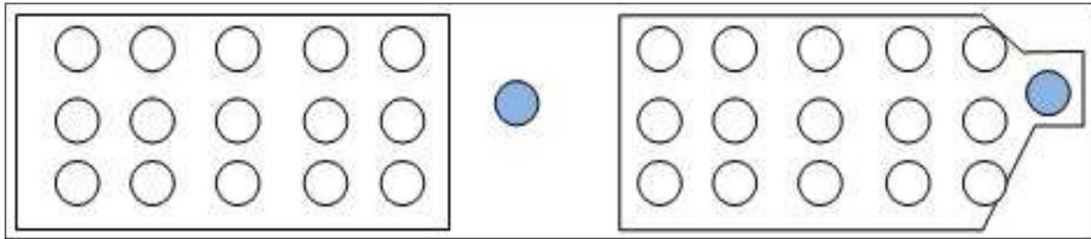


Figura 2.- Interpretación de la inclusión (et al, 2010)

2.6 Teorías de la Educación

El creciente conocimiento sobre los potenciales de los niños pequeños ha convertido las teorías en temas cada vez más controvertidos. Ha provocado también que la investigaciones se desarrollen en marcos cada vez más particulares, en el sentido de ver al niño como un ser que aprende a través de sus sentidos, experiencias tanto personales como en relación con sus pares, de igual manera toman en cuenta la importancia de la influencia de la familia con respecto al desarrollo escolar del menor.

Son un sinnúmero de teorías que sustentan planes y programas de estudio, de acuerdo momento histórico-político en que se vive, piden un perfil del sujeto que se va a formar, que dé respuesta a esas exigencias sociales, dándole herramientas para la solución de problemas en su vida futura, que le permitan desarrollarse de forma integral. Este desarrollo de teorías tiene una evolución a lo largo del tiempo, en relación a lo que ya se había mencionado del momento histórico-político, que van desde teorías tradicionalistas de educación relacionadas con principios conductistas del estímulo- respuesta, en el sentido en que el alumno simplemente era un receptor de lo que el profesor le enseñaba y la evaluación era únicamente cuantitativa, en donde se emplea un sistema numérico para otorgar el avance del estudiante.

Poco a poco los cambios educativos y transformaciones dentro del sistema, van dando un nuevo orden de ideas en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje, en donde se ve un enfoque globalizador, en el que se toman en cuenta diversos aspectos del desarrollo del alumno, la maduración que el niño o niña tenga para poder impartir ciertos conocimientos. Sin embargo aún en este enfoque se dejan cabos sueltos con respecto a

lo que al individuo le rodea, variables que también están interviniendo en el aprendizaje del sujeto.

Dadas las circunstancias de cambios históricos se surge un modelo educativo más complejo, completo y dinámico, en el que no sólo existe una relación enseñanza-aprendizaje, sino que es una interrelación, es decir, que tanto el alumno aprende como el profesor, es decir que ambos son protagonistas en este modelo.

Por principio de cuentas dicho modelo que se aborda ahora en educación básica, basado en la Teoría Cognoscitivista, que toma diversas ideas de teóricos como Piaget, quien desarrolla su postulado en base a estadios de desarrollo del niño y el aprendizaje que va adquiriendo en dichas etapas; que en éste modelo, sus ideas son tomadas como principio de la construcción de su pensamiento de acuerdo a su edad, relacionándose el sujeto directamente con el objeto de conocimiento (Bodrova & Leong, 2004). Sin embargo ésta idea que Piaget defendía, Vygotsky contraría, ya que éste investigador propone que el aprendizaje va íntimamente relacionado con la cultura, con las propias experiencias que el entorno proporciona al niño, mediadas por el lenguaje, en donde exista una interacción con la demás gente (Bodrova *et al*, 2004).

La teorías histórico- social de Vygotsky es de vital importancias para el desarrollo de la teoría educativa actualmente, ya de sus principios están inmersos en los planes y programas de la reforma educativa desarrollada en educación básica, sobre todo a nivel preescolar, en donde el desarrollo social es fundamental para el niño al compartir experiencias de aprendizaje con sus pares, sobre todo si cuentas con barreras educativas.

La concepción cognitiva del aprendizaje considera a la persona como sujetos activos, es decir que van en busca de la información para asimilarla, transformarla y después incorporarla los propios conocimientos anteriores. Por lo tanto el aprendizaje es el resultado de los conocimientos adquiridos y la construcción de nuevos los cuales se van incorporando en nuestra memoria, influidos por los que ya sabemos. En la idea que plantea Bruner, acerca del desarrollo del conocimiento, se produce de forma inductiva, es decir, que el alumno va aprendiendo progresivamente desde los conceptos más simples, hasta ir descubriendo con el apoyo del docente aquellos más generales; ya que para Bruner, el contenido no se le presenta al niño de forma acabada, sino más bien es él quien debe ir estructurando nuevos conceptos y descubriendo las relaciones entre con lo aprendido anteriormente. Dentro de este proceso, el profesor simplemente se limita de proporcionar una parte de la información adecuada y guiar al alumno con cuestionamientos, que lo lleven al aprendizaje (Castejón & Navas, 2009).

Al igual que la teoría de Vygotsky, las ideas de Bruner dan fundamento a la metodología que en preescolar se lleva a cabo, para estimular o favorecer las competencias en el niño, sobre todo creando un ambiente en el que el aprendizaje tiene sentido para él y esté relacionado con lo que ha experimentado con anterioridad, esta idea tiene que ver con lo que Ausbel postula en cuanto al aprendizaje significativo. Donde el alumno va aprendiendo de forma deductiva los conceptos que el profesor le presenta de manera organizada, en secuencia y de forma acabada, en otras palabras la intervención del docente es más activa en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje; el niño va asimilar lo nuevo con los conocimientos previos, y así forma nuevos significados (Castejón & Navas, 2009).

Al final en los procesos de enseñanza-aprendizaje todas las teorías versan sobre el mismo objetivo *la construcción del conocimiento*. Es donde el enfoque constructivista da el marco de referencia para trabajar dentro del aula, es decir que pone el camino para llevar el aprendizaje en los alumnos, y así tomar decisiones en cuanto a la planificación y el curso de la enseñanza (Coll, 2007). Es en el constructivismo donde convergen todas las ideas de los teóricos del cognitivismo y es una forma de llevar al niño a desarrollar todo su potencial, dándole autonomía para construir su aprendizaje de manera significativa en relación con sus pares.

2.7 Enfoque por competencias

El enfoque por competencias tiene su origen en el ámbito empresarial, en relación a la transformación económica en la década de los 80, sin embargo a partir de las investigaciones de David McClelland en los 70's, es que a través de pruebas y test para predecir el desempeño es que se toma como herramienta dicho enfoque para el mejoramiento de la calidad laboral (Argudín, 2005; Vargas, Casanova & Montanaro, 2001).

Las empresas ya se centran solamente en el potencial físico, el tiempo de manufactura, ni en la especialización, que limita la capacidad de la persona a un proceso rutinario y mecánico. Cuando éste sistema de producción se vuelve obsoleto, es que vuelven la cara a un concepto actual y dinámico que proporciona mayores ganancias, el cual tiene que ver con la *competitividad*.

Dicen Vargas, Casanova & Montanara (2001) que las empresas competitivas emplean estrategias de modernización, han introducido tecnologías y reconocen la

importancia del talento humano, es decir que se aprecian los conocimientos que el trabajador tiene y emplea, además de incrementarlos; dando lugar a un sistema de valoración y certificación de *competencias*.

Dados los progresos de la economía y la producción con el enfoque por competencias, surge una nueva problemática, la cual tiene ya relación con el campo de la educación. Dicho problema tiene que ver con los estudiantes egresados, inmersos en las empresas competitivas quienes no cuentan con las competencias indispensables para laborar (Agudín, 2005).

Es así que en respuesta a esta problemática es que en el informe SCANS (Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills) se identifican 5 competencias (Vargas *et al*, 2001):

- Gestión de Recursos: tiene que ver con la optimización de tiempos, recursos económicos, materiales y humanos.
- Relaciones interpersonales: trabajo en equipo.
- Gestión de información: proceso y manejo de la información.
- Comprensión del sistema: solución de conflictos y mejoramiento del desempeño.
- Dominio de tecnologías: conocimiento y uso de tecnologías.

A raíz de estas investigaciones y transformaciones en el mundo empresarial, es como en el sector educativo se introduce el enfoque por competencias, para mejorar prácticas y perfiles de los estudiantes, para que respondan a las demandas tanto laborales como sociales.

2.8 Competencias y Educación

El concepto de competencia está definido desde múltiples perspectivas, que forman la base que se ha implementado en la educación.

Como principio, en Grecia el término era utilizado en el ámbito deportivo, donde el que estaba dotado de capacidades y habilidades para vencer, era *competente* y tenía por obligación ganar las contiendas (Argudín, 2005).

En el ámbito laboral dicha acepción está centrada en que los individuos sean capaces de realizar un trabajo de calidad, en el cumplimiento de los objetivos propuestos por las industrias. Por lo tanto las competencias en general se pueden definir en otras palabras como: aquellas herramientas tanto cognitivas, actitudinales, emocionales y sociales que son favorecidas en el individuo para enfrentar retos que la vida le presenta.

La educación basada en competencias surge en respuesta a los cambios que, mundialmente se dan en las esferas tanto económica como industrial, donde ahora el objetivo final de la educación es que los estudiantes cuenten con las herramientas intelectuales, sociales y motoras para enfrentar situaciones futuras dentro del marco de las sociedades del conocimiento (Tobón, 2005; Argudín 2005).

Es así que los cambios en educación en cuanto al enfoque en el que se aborda el proceso educativo, interviene en la práctica docente, la aplicación de los aprendizajes por parte de los alumnos, y la evaluación de esos aprendizajes, la cual ya no será estrictamente cuantitativa, sino también cualitativa con respecto a la movilización de saberes.

Dicha evaluación en este enfoque, no tiene que ver solo con tener el conocimiento sino saber cómo se utiliza o aplica en determinada situación, lo cual es la clave para el desarrollo del individuo que demanda cada día mayor calidad en el desempeño.

Los múltiples abordajes con respecto a las competencias, en el ámbito educativo su definición cambia de acuerdo al nivel; en preescolar una competencia está definida como: “un conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos” (PEP, 2004).

Para el nivel de primaria, una competencia se refiere a que movilizan y dirigen todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos; son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se manifiestan en la acción de manera integrada (SEP, 2009).

Según el Plan de Estudios 2006, para Educación Secundaria, dice: Una competencia implica un saber hacer –que se refiere a las habilidades- con saber – que tiene que ver con el conocimiento-, así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes). En otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado (SEP, 2006).

La UNESCO, define la competencia como: un intento de profundizar en la tarea pedagógica del desarrollo de capacidades en el sujeto para hacer frente a los desafíos de una vida independiente. (Azpeitia, 2006).

De acuerdo a las diferentes definiciones presentadas, se puede decir que, la educación actual, está enfocada al logro de ciudadanos con altas capacidades en la toma de decisiones, resolución de problemas, autonomía, con valores y conocimientos, que le ayuden a enfrentar los retos de su vida futura, sin embargo surge la duda sobre las personas con alguna discapacidad, la definición ¿cambia? o mantiene el mismo sentido, también hace pensar sobre la diversidad en las aulas, ya que hay pequeños en escuelas regulares que tienen alguna necesidad educativa especial, quienes requieren de que el trabajo pedagógico sea especial.

Palacios (2006) menciona en cuanto a la diversidad que representa una posibilidad de organización, planificación y actuación, que brindan un valor añadido a los sistemas de tratamiento y de acción educativa. Es decir que dentro de las aulas, es necesario que haya una reorganización a la metodología que emplea el docente frente a grupo. También menciona en su artículo que la atención educativa a la diversidad ha de enmarcarse dentro de una política general que facilite el máximo desarrollo de las potencialidades de todo ser humano, de su inserción normalizada en los entornos físicos y sociales, y de su incorporación a la vida laboral y social: todo ello mediante la preparación de los espacios y de los sistemas respectivos, y con la dotación de los apoyos y ayudas que necesarias. Esto último está relacionado con las diversas definiciones de competencia, lleva a entender que la atención a la diversidad dentro de las aulas, sobre todo que integran niños y niñas con necesidades educativas especiales, se deben explotar todas su capacidades, en la medida en que se apoyen tanto de la preparación del docente como en la asesoría de servicios externos a la escuela.

También Palacios, hace referencia a diversos autores que realizan una crítica en el sentido político, con respecto a la atención de las necesidades educativas especiales, abordando el tema de manera que es necesario que las escuelas se atiendan de manera personalizada, realizando adecuaciones para el fácil acceso a las currícula educativa, es decir, a los espacios así como a los materiales dentro del aula, así como en la evaluación de dichas adecuaciones.

2.9 Competencias docentes

A partir de las transformaciones de las concepciones en cuanto a la metodología, según el enfoque por competencias y la perspectiva de la educación inclusiva, permiten visualizar al docente como un agente de cambio, abierto a todas las posibilidades de aprendizaje dentro del aula, al intercambio entre colegas, capaz de hacer una autoevaluación objetiva y dispuesto a escuchar la crítica; todas estas características, engloban, de alguna manera el desarrollo profesional del maestro del enfoque basado en competencias, el cual no solo, el docente es el que las favorece en los alumnos, sino que él de igual manera es necesario que desarrolle las propias.

Existen diversas investigaciones que procuran identificar en el docente todas aquellas habilidades, capacidades, conocimientos, recursos con los que cuenta al enfrentarse al grupo o en la vida magisterial, según puntualizan en sus obras la intención no es mostrar un modelo de quién es el mejor maestro o el peor, sino más bien de orientar y reconocer que cada uno de los promotores de aprendizajes tienen competencias en potencia que solo es necesario encontrar o favorecer en sí mismos e ir las desarrollando con el acercamiento a la práctica.

Philippe Perrenoud es uno de los principales investigadores en quien, a partir, del cambio a este enfoque se fundamenta la intervención académica, en donde la figura del maestro recobra suma importancia dentro de la dicotomía enseñanza-aprendizaje, teniendo una función distinta a los modelos tradicionales, en donde era éste quien posee el saber.

Con la educación basada en la teoría Cognoscitivista la intervención del maestro cambia de una visión vertical hacia una horizontal, en la que tanto el alumno como el profesor, van aprendiendo a la par en el camino de la educación, uno va desarrollando y construyendo sus propias competencias a través de las enseñanzas del docente para la vida futura y a su vez éste las va favoreciendo profesionalmente.

Los investigadores, dan muestra de tener una visión distinta referente a las competencias docentes, evidencia de esto, son las diferencias en cuanto a las formas en que las van clasificando y los fines que encierran cada una de ellas, por ejemplo Frade (2009) menciona que deben ser definidas desde el punto de vista socio-histórico, con el devenir de los cambios económicos, políticos y culturales, de cierto modo obligan a la sociedad a responder a exigencias distintas y sobre todo en el sector educativo, en donde el docente debe construir su propio saber pensar para hacer con conocimiento, frente a sus alumnos y alumnas de cara a este nuevo paradigma.

Con estas transformaciones, el acelerado vivir en la actualidad, llega la revolución tecnológica, que va llevando a los maestros a que desarrollen habilidades para facilitar su práctica, así también a ampliar los conocimientos de los alumnos. Perrenoud (2007) dice algunas de las ventajas del hecho de que los alumnos utilicen las

tecnologías para favorecer su aprendizaje: “forman las nuevas tecnologías la opinión, el sentido crítico, el pensamiento hipotético y deductivo, las facultades de observación y de investigación, la imaginación, la capacidad de memorizar y clasificar, la lectura y análisis de textos e imágenes, la representación de las redes, desafíos y estrategias de comunicación”. Es entonces que desde el docente debe venir, que les presenta a los alumnos ésta nuevas tecnología, utilizándolas en el aula, no solo como un medio para transmitir la información, sino como una real estrategia didáctica.

El docente es el responsable directo de conocer las necesidades de su grupo, a partir de un diagnóstico (Frade, 2009), que le va a permitir hacer una gestión adecuada en la progresión de los aprendizajes (Perrenoud, 2007), es decir que desarrolla la capacidad de graduar la situaciones de didácticas, variar las estrategias y sobre todo atender a la diversidad, implementando estos ajustes en la metodología, objetivos e incluso en la evaluación.

En esta nueva perspectiva el sujeto educador fomenta oportunidades de aprendizaje, dentro de un clima de respeto, problematizando e imponiendo retos a los alumnos, pero es el profesor quien tienen que desplegar antes su capacidad de *planificación y organización* de su trabajo (Cano, 2005) con el fin de optimizar tiempos y priorizar objetivos; también *competencias cognitivas* que le permiten tener el control en cuanto a los conocimientos que el alumno requiere aprender, identificar las fallas en su desempeño y el compromiso de saber los planes y programas de estudio que le sirven de guía en el proceso educativo (Frade, 2009), estrechamente relaciona, con una *competencia lógica* que le posibilite seleccionar los contenidos de acuerdo a las necesidades del estudiante, lo que para Perrenoud (2007) se refiere a saber *elaborar* y

hacer funcionar los dispositivos de diferenciación de acuerdo a las características del grupo.

La labor que estos profesionales tienen en sus manos, conlleva a una gran responsabilidad, ya que se enfrentan con contextos diversos y problemáticos, pensamientos conflictivos y un sinnúmero de situaciones, que en cierto momento confrontan ideales y valores, así como *afronta los deberes y dilemas éticos de su profesión* (Perrenoud, 2007). Frade menciona la importancia del desarrollo de ésta competencia ética, al permitirle al profesorado tomar decisiones adecuadas que no atenten en contra de su profesionalismo, en cuanto al tipo de enseñanza que llevan a cabo, a los contenidos que produzcan aprendizajes eficaces para la vida futura, la evaluación de los alcances y el impacto en los alumnos. Tener una ética profesional le va a llevar a tener una capacidad para la resolución de conflictos tanto en el aula como en su ambiente laboral, buscar que la institución en la que labora, se desenvuelva en comunidad tomando en cuenta e involucrando a padres de familia en el proceso, apoyando a la gestión de los directivos en el mejoramiento de la escuela y principalmente con los alumnos formando ciudadanos integrales. En consecuencia a promover la comunicación y el trabajo en equipo es indispensable para un clima armónico, abierto a críticas, cambios y errores en la práctica, que permiten aprender y modificar estrategias poco funcionales y repetir las que han tenido resultado (Cano 2005; Perrenoud 2007; Frade 2009).

Estas competencias se enfocan a un aspecto más personal del docente, que le servirán para elevar su autoestima, a eliminar el temor de la autocrítica y la autoevaluación, lo cual le implica la responsabilidad de mantenerse actualizado y orientado al compromiso de la formación continua.

Con la finalidad de conocer y analizar las competencias que han permitido hacer una reflexión en cuanto a la labor que el profesorado tiene frente a la Educación Inclusiva, en donde la dimensión del docente se transforma y que para ilustrarlo en la tabla 2 se mencionan:

Tabla 2.- Dimensiones docentes desde la perspectiva de Inclusión educativa de Mel Ainscow (2006) y Rosa Blanco (1999).

Ainscow	Blanco
Comenzar a partir de las prácticas y conocimientos previos	Respetar los procesos individuales en la construcción del conocimiento
Considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje	Promover aprendizajes significativos
Evaluación de las barreras a la participación	Partir de conocimientos y experiencias previas
El uso de recursos disponibles en apoyo al aprendizaje	Dar autonomía y autorregulación de su proceso de aprendizaje
Desarrollo de un lenguaje práctico	
Crear condiciones que animen a correr riesgos	

Las diferentes clasificaciones de competencias, se centran en diferentes esferas del ámbito educativo, en las que se desenvuelve el docente profesionalmente, dentro de la metodología, las relaciones profesionales y en la misma profesionalización.

Se ha hablado de las competencias docentes que de manera general a partir de la reforma educativa se dan a conocer para el mejoramiento del desempeño profesional del maestro en el aula, tomando en cuenta todos los niveles educativos, sin embargo, no hay una clasificación que mencione específicamente las competencias de una docente de nivel preescolar. Sin embargo, en el Programa de Educación Preescolar (2004), dentro de los principios pedagógicos que dan sustento al trabajo educativo con los niños, se promueve el compromiso y fortalecimiento del trabajo docente. Estos principios tienen las siguientes finalidades:

a).- Brindar un referente conceptual sobre algunas características de las niñas y los niños y de sus procesos de aprendizaje, para orientar el trabajo docente.

b).- Destacar ciertas condiciones que favorecen la eficacia de la intervención educativa, así como una mejor organización del trabajo en el aula y la escuela.

Principios Pedagógicos:

a).- Características infantiles y procesos de aprendizaje:

1.- Los niños cuentan con saberes previos que aportan a su nuevo conocimiento o lo modifican. Hay que observar para descubrir cómo potenciarlo.

2.- La maestra debe considerar que introducir una actividad que sea de interés para los niños, encausando la curiosidad que los caracteriza y propiciando la disposición por aprender, manteniéndolos cognitivamente y emocionalmente activos en la experiencia.

3.- Planear situaciones que impongan retos, que demanden que los niños colaboren entre sí, conversen, busquen, tomen decisiones, reflexionen, dialoguen y argumenten; actividades que propicien el desarrollo de competencias mediante la interacción con sus pares.

4.- El juego potencia el desarrollo de competencias sociales y autorreguladoras, competencias físicas, el juego simbólico y la imaginación.

b).- Diversidad y Equidad:

5.- Todos los niños y las niñas tienen la posibilidad de aprender; dar esta oportunidad en la escuela promoviendo la equidad y diversidad a través del aula en la que sea lugar de intercambio y diálogo intercultural.

6.- Integración de niños con necesidades educativas especiales a la educación básica, apoyados por la escuela, maestros y padres de familia, ofreciendo un clima de confianza para desarrollarse.

7.- La equidad de género significa que todas las personas tienen el mismo derecho a desarrollar sus potencialidades y capacidades, y a acceder por igual a las oportunidades de participación en los distintos ámbitos de la vida social, sin importar las diferencias biológicas.

c).- Intervención Educativa.-

8.- Propiciar un ambiente de seguridad y estímulos, para explorar, trabajar en colaboración, tolerar y poner atención a los procesos de aprendizaje.

9.- La planificación es un conjunto de supuestos para la organización del trabajo docente, de acuerdo al desarrollo de competencias que se pretende favorecer, con base al diagnóstico del grupo.

10.- Involucrar a las familias en el proceso educativo de sus hijos, hablando de los propósitos educativos y la importancia que el nivel tiene para la vida futura del niño o la niña.

Para fines de investigación, y como resultado del análisis de la literatura que la Secretaría de Educación Pública (2001) proporciona en cuanto a educación inclusiva y la función educativa para el trabajo con niños con necesidades educativas especiales en el aula, surgen algunas competencias que podrían tomarse como las más importantes o significativas, del docente que pertenece a una escuela inclusiva, podría desarrollar para una enseñanza eficaz que produzca aprendizajes duraderos, en relación a los niños con necesidades educativas especiales. Éstas derivadas del análisis y experiencia en el campo de la educación inclusiva, en el asesoramiento a las educadoras que tienen a su cargo grupos con una diversidad en el aprendizaje.

Saber hacer adecuaciones curriculares, de acuerdo a las necesidades educativas de cada niño o niña.

Conocer adecuadamente las características de la necesidad educativa que presenta el niño y a qué trastorno, déficit o discapacidad está asociada.

Evaluar los progresos del niño y dar el seguimiento adecuado.

Tener la capacidad de diálogo con padres de familia y niños, y mostrar empatía.

Tener la habilidad de buscar información con respecto a las necesidades educativas del niño integrado.

Saber trabajar en equipo para integrar a toda la comunidad educativa para que tengan conocimiento de las necesidades de los alumnos incluidos en la Institución, además del trabajo conjunto con los equipos de apoyo.

Con la revisión de la literatura se ha ampliado la visión en cuanto a la labor que el maestro frente a grupo se encuentra ante la diversidad, que en los tiempos de las sociedades del conocimiento se plantean, dando cuenta de que no solamente el saber es imprescindible, sino más bien la movilización de dichos saberes, para la optimización de la enseñanza ante la educación inclusiva.

2.10 Otras Investigaciones

La búsqueda exhaustiva de investigaciones convergentes con la línea del presente estudio, se realizó principalmente en revistas especializadas de educación como: Revista Electrónica de Investigación Educativa, Revista Complutense de Educación, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Revista Mexicana de orientación Educativa, entre otras. Sin embargo la información obtenida de dichas investigaciones, tienen relación solamente con conceptos de competencias docentes y con necesidades educativas especiales, pero por separado, la relación que guardan estas dos variables, no se encuentra investigada como tal.

Los principales temas consisten en desarrollar las competencias docentes con respecto a la educación regular, y que en aspectos mínimos mencionan a los niños con necesidades educativas especiales, pero como una parte de las competencias, es decir en la atención a la diversidad, y no como una problemática de reflexión en la práctica del docente que atiende a alumnos que presentan alguna discapacidad.

Además la mayoría de las investigaciones en México con respecto a las necesidades educativas especiales, están basadas a su vez en estudios importados de

países como España y algunos de América Latina, en los que es probable que los contextos difícilmente se puedan emparejar al de éste país, dada las diferencias, culturales y de idiosincrasia con respecto a la diversidad.

Los artículos consultados para la realización de este estudio, se relacionaron a investigaciones documentales, en las que se definen los conceptos centrales de competencias docentes, necesidades educativas especiales, discapacidad, y educación inclusiva. A continuación se mencionan algunas de ellas, con sus principales ideas que aportaron algunas ideas para la realización de este estudio.

Investigación: *Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos con necesidades educativas especiales.*

El objetivo general de esta investigación fue describir y analizar el significado de las acciones implicadas en el concepto y expectativas de los docentes, sobre sus alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), además del sentido de tales concepciones tienen construcción simbólica en el ambiente institucional

Los resultados indican que el alumno con NEE dócil expresan tener menos dificultades para mantenerlos en el aula independientemente del aprendizaje académico.

La conclusión del trabajo es que tanto el concepto como las expectativas del docente están en función de la factibilidad de conducción disciplinaria de tales alumnos.

La relación que ésta investigación citada, guarda con el presente estudio, es acerca de la interrelación de docente con alumnos con nee, en un contexto en el que los docentes presentan características similares a los analizados en esa indagación.

Artículo: *Hacia una educación inclusiva para todos.*

Resumen: Este trabajo desarrolla los elementos clave que definen la Educación Inclusiva, analiza los retos de los sistemas educativos y estudia las claves del desarrollo de procesos educativos inclusivos.

Conclusión: La escuela con las prácticas educativas inclusivas podrá avanzar hacia la cohesión social, el fortalecimiento cultural, el bienestar individual y el afianzamiento de los valores fundamentales reales (paz, convivencia, comunicación, solidaridad, armonía y progreso). Así, la Educación Inclusiva es un derecho que garantiza la dimensión más humana de nuestra sociedad, es una exigencia de nuestro modelo económico y un factor de prevención de la exclusión social.

Éste artículo es afín directamente al concepto de Educación Inclusiva, y sus bases teóricas, la información es clara y precisa en cuanto a la prácticas inclusivas y la integración educativa.

Capítulo 3.- Metodología

En éste capítulo se aborda la metodología utilizada en la investigación, los procesos mediante se realiza la selección de sujetos a estudiar, quienes son y porque fueron elegidos. También se abordará el tipo de estudio bajo el cual se desarrolló está investigación, y cuáles son los criterios en los que se trabajó dentro del campo, en relación a los instrumentos utilizados para recolectar la información que dieron respuesta al planeamiento.

3.1 Enfoque metodológico

La investigación surge de la curiosidad humana, sobre todo para darle explicación a los fenómenos que le rodean, en esta búsqueda de respuestas y explicaciones se despliegan una serie de acciones y un proceso a seguir que lleva al sujeto investigador a planear y organizar el cómo va a realizar esa búsqueda, visualizándola de manera práctica y concreta. A este proceso práctico se le conoce como el diseño de la investigación, el cual deberá ser definido cuidadosamente para que la investigación se lleve con éxito (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Ésta investigación se desarrolló bajo el enfoque de cualitativo, dadas las características de la propia investigación, éste enfoque responde a lo que se pretendió estudiar, tanto al tipo de población como al proceso que se lleva a cabo.

El contexto en el que se desarrolló estudia el trabajo con seres humanos, observados desde su realidad evitando el control y la intervención de factores que pudieran cambiar esa realidad. Se eligió un diseño transeccional, exploratorio, no

experimental, ya que al estar investigando dentro de este ambiente simplemente se trabaja en torno al conocimiento de competencias, identificando información relevante que al analizarla permitió llegar a concluir la pregunta de investigación.

Para fines metodológicos que dieron respuesta al planteamiento de esta investigación se utilizó el enfoque cualitativo, estudiando casos en ambientes educativos del proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel preescolar.

3.2 Participantes

El universo en el que se desarrolló la investigación fue seleccionado como una muestra no probabilística, ya que el proceso de elección depende de la toma de decisiones de un investigador o grupo de investigadores, y desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación, los objetivos del estudio, del esquema de investigación y de la contribución que se piensa hacer con ella (Hernández, et al. 2010)

La población se encuentra en el marco educativo de nivel de preescolar donde la matrícula incluye niños con necesidades educativas especiales atendidos junto con niños regulares, por lo que se vuelve una *Institución inclusiva*. Los participantes fueron elegidos de acuerdo a la siguiente premisa: que fueran docentes del nivel preescolar que trabajen con niños y niñas, que cursen durante el ciclo escolar 2011-2012, presentando alguna necesidad educativa especial, que cuenten con el acompañamiento del Módulo de Apoyo a la Educación Preescolar (M. A. E. P) No. 4, en la zona 74^a de la ciudad de Pachuca Hidalgo.

Los niños incluidos en las aulas de estos jardines de niños en los que se desarrolló la investigación tienen las siguientes características: niños y niñas inscritos en el jardín de niños desde el ciclo escolar 2010-2011, quienes fueron promovidos al 3er

grado, con una edad de 5 años, cuentan con el seguimiento por el equipo multidisciplinario del M. A. E. P. No. 4, así como alumnos que fue su primera experiencia escolar, que cursaron el 2º grado en el 2011-2012, a quienes se inició el proceso de evaluación y de realización adecuaciones curriculares. Las principales necesidades con las que cursaron estos niños están asociadas a: Síndrome de Asperger, Trastorno por Déficit de Atención, Discapacidad motora, visual e intelectual.

Las educadora que fueron elegidas para participar en esta investigación, en su mayoría cuentan ya, con más de 25 años de servicio, sus estudios académicos están relacionados con la educación preescolar, egresadas de la escuela Normal “Benito Juárez” de la ciudad de Pachuca Hidalgo. Han trabajado anteriormente con casos de niños con necesidades educativas especiales. La información acerca de las maestras participantes, referente a sus años de servicio, formación académica y su experiencia con las necesidades educativas especiales (n.e.e.) se puede ver plasmada en la tabla 3.

Como ya se ha venido mencionando a lo largo de la investigación los jardines que participaron, cuentan con el apoyo del Módulo de Apoyo a la Educación Preescolar (M.A.E.P) no. 4, quien tiene como una de sus funciones principales el asesoramiento a las docentes, de este acercamiento se puede deducir que algunas de las educadoras, a pesar de tantos años de experiencia aún muestran poca empatía ante las necesidades que hay dentro de su grupo, así como la falta de disposición en cuanto al conocimiento de las discapacidades, y la constante demanda de la orientación con respecto a las adecuaciones que pueden llevar a cabo en el aula; también existió en estos contextos cambios de educadoras que en cierto sentido llegó a interrumpir el proceso que se estuvo llevando en el jardín.

Tabla 3.- Información sobre las participantes

	Edad	Años de servicio	Formación Académica	Experiencia con niños n.e.e	N.e.e atendida en el ciclo escolar 2011-2012
Caso 1	46 años	26	Normal Básica	1 año con Autismo	Síndrome de Asperger
Caso 2	43 años	25	Normal Básica	2 años con Ceguera	Ceguera
Caso 3	44 años	24	Normal Básica	8 años con Discapacidad Motora, S. Down, Autismo	TDA-H
Caso 4	41 años	19	Lic. en Educ. Preesc.	10 años con Autismo, S. Down, S. West y P.C.I	Discapacidad Intelectual
Caso 5	39 años	18	Lic. en Educ. Preesc.	2 años con Discapacidad múltiple, intelectual y motora.	Síndrome de Asperger
Caso 6	36 años	12	Lic. en Educ. Preesc.	3 años con Epilepsia, Discapacidad motora, S. Down y Leucemia	Discapacidad Motora

3.3 Instrumentos y técnicas de recolección de datos

El investigador al tratar de resolver el planteamiento de preguntas, surgidas de su curiosidad por conocer lo que le rodea, echa mano de la diversidad de herramientas que se encuentran a su alrededor, utilizando los recursos materiales como humanos para desarrollar su investigación, es así que busca instrumentos que le permitan organizar y sistematizar la información, y también de clasificarla para poder obtener datos que le permitan dar cuenta darse cuenta de lo que sucede con los sujetos a los cuales está

investigando, y sobre todo el papel que juega en ese ambiente en el que se encuentra inmerso, sin perder de vista su objetivo.

La recolección de datos para esta investigación, que tiene que ver con el enfoque cualitativo que se interesa por buscar la percepción que la población tiene con respecto a las competencias docentes, dentro de un ambiente natural, en la cotidianidad de las aulas de clases. Adentrarse en el ambiente de aprendizaje para entender y analizar los sucesos más significativos que tienen que ver con la inclusión y las competencias docentes.

Ésta búsqueda de información debe contar con instrumentos que proporcionen al individuo un nivel de confianza, es decir técnicas no invasivas que puedan propiciar que actores se sientan asediados o presionados de algún modo, más bien que la elección de las tácticas de exploración contribuyeron también al reconocimiento de su labor docente, haciendo un análisis reflexivo sobre sus propias capacidades, habilidades y aptitudes.

Dicha pesquisa de información se llevó a cabo mediante dos técnicas de recolección de datos importantes para éste tipo de estudio, que son *la observación directa* y *la entrevista*.

3.3.1 La entrevista

La entrevista es un instrumento utilizado en las investigaciones cualitativas como medio de obtención de información dentro del contexto en el que se lleve a cabo el estudio, ésta es un arma útil en la que se establece una relación directa entre el entrevistado y el investigador, para obtener testimonios orales, (Rodríguez, 2005). Permite el diálogo, intercambio y contrastación de ideas, así como identificar también

información relevante en cuanto al lenguaje no verbal observado por el entrevistador. Las entrevistas pueden tener varias finalidades (Martínez, 2007):

Obtener información de primera mano.

Proporcionar a las personas información de interés en diferentes ámbitos.

Ofrecer alternativas de solución a problemas que puedan plantearse.

Garantizar la validez y fiabilidad de la información.

Dicha herramienta para la pesquisa de información puede estar diseñada en diferentes tipos, específicamente tres mencionados por Hernández, et al. (2010): estructuradas, semiestructuradas o abiertas; para el caso de esta investigación se realizó una estructurada, con cuestionamientos directos a la docente, realizados en base a la revisión de la literatura, sobre las competencias docentes relacionadas a las necesidades educativas especiales en el nivel preescolar.

Las preguntas versan en relación a las competencias docentes, basadas principalmente en conceptos manejados por Philippe Perrenoud (2004) y Elena Cano (2005), dirigidas a que la docente diera su opinión acerca de su conocimiento al respecto, y de su experiencia con las necesidades educativas especiales.

Es un documento que sirve como guía para la recolección de datos y permite al investigador: Tener un acercamiento más empático con la docente así como conocer las capacidades, fortalezas y nivel de competencias de las educadoras y contextualizar la investigación en el ambiente inclusivo.

Lo que se trató de conocer con este instrumento es, lo que la educadora sabe de las competencias docentes y cuál es la diferencia entre éstas en el aula regular y las de educación inclusiva, haciendo la reflexión de cuáles le faltan por desarrollar para ser una educadora que pueda atender a la diversidad del grupo, éste instrumento se encuentra plasmado en la sección de Apéndices, en donde se desglosan las 6 preguntas que se le realizaron a la educadora frente a grupo en el que se encuentra un niño incluido (Apéndice 3).

3.3.2 La observación

La observación es una técnica que apoya en la contemplación del ambiente natural de los sujetos, implica no solamente utilizar la vista, sino que se ponen en juego muchas habilidades para poder captar todo lo que hay alrededor de quien observa, como situación, eventos e interacciones. Puede ser directa (participante o no participante) o indirecta.

La directa tiene que ver con estar inmerso en el ambiente y recoger los datos en el preciso instante en el que se ve el evento, y se habla de una observación participante, cuando el investigador juega determinado papel en la comunidad en la cual realiza la investigación y la no participante por el contrario, no está formando parte de esa colectividad (Tamayo, 2004).

Se diseñó una guía de observación para cada momento, el inicial en el cual se hizo una revisión general o diagnóstica, acerca de la docente, los alumnos tanto regulares como con barreras para el aprendizaje y la participación, como el desarrollo de competencias docente dentro del aula. Así también esta técnica dió al investigador la

pauta para obtener datos en relación al ambiente de aprendizaje, a las relaciones que se propician dentro de ese ambiente, el conocimiento de las competencias que la educadora pone en práctica, su actitud hacia las barreras educativas que presenta el niño o niña, entre los principales indicadores tomados para la observación inicial delimitando muy bien lo que se pretende observar, tomando en cuenta la diversidad de elementos en este ambiente, ya que pueden interferir otros factores, en un momento dado, en la finalidad de esta práctica. Ésta pensada de acuerdo a su práctica cotidiana, el cómo las competencias median dentro en su intervención con alumno regulares y el niño incluido.

Para el momento intermedio, se hace una revisión durante el proceso de la planeación de la Propuesta Curricular Adaptada (P. C. A.) en el que los indicadores para la elaboración de la guía se desprenden del mismo proceso, decir del trabajo colaborativo que la educadora tuvo con el equipo de apoyo y los padres de familia, para que pueda ayudar en el desarrollo académico del niño sea eficaz. Los puntos a observar antes mencionados, se organizan en cuadros que permiten una más sencilla recopilación y encuadre de los datos, dichos formatos están descritos en el Apéndice 1 y 2.

3.4 Procedimiento

La investigación se llevó a cabo directamente en los jardines de niños ya mencionados en el marco contextual, la inmersión dentro del campo se inició desde el ciclo escolar 2010-2011, sin embargo el trabajo fue con distintas educadoras ya que como se dijo, los casos estudiados fueron promovidos al siguiente grado, por esta razón el seguimiento de los niños tuvo continuidad en el ciclo 2011-2012. Para poder realizar

el estudio fue necesario que la autoridad de cada una de las instituciones, es decir las directoras, tuvieran conocimiento de lo que se realizó con cada una de las educadoras frente a grupo, presentando una carta de autorización (Apéndice 4) en donde se describen los objetivos de la investigación; después de forma individual con las docentes con quienes se va a trabajar. Sin embargo en uno de estos jardines estudiados, por cuestiones administrativas no había directora, por esa causa se habló directamente con las maestras para pedir su participación.

El proceso por el cual se desarrolló la investigación se desenvuelve en los siguientes pasos:

Momento Inicial: El primer acercamiento con la educadora para realizar la observación se hizo en el mes de septiembre del 2011. El proceso de observación se desarrolló directamente dentro del aula durante la mañana de trabajo llevada a cabo de 9:00 a.m. a las 12:00 p.m., procurando que la presencia del investigador no interfiriera en el desarrollo de las actividades de la educadora, ni en distraer a los niños. Conforme se van realizando las actividades con el grupo, se van registrando en la guía las ideas que van dando respuesta a los puntos principales a observar.

Momento intermedio: se llevó a cabo durante el proceso de evaluación psicopedagógica, para socializar lo que se realiza en dicho proceso, se llevó a cabo una reunión con el equipo multidisciplinario de M.A.E.P no. 4 y la educadora, en el que se comparten los resultados de las diferentes valoraciones realizadas por cada una de las áreas (psicología, aprendizaje, lenguaje y trabajo social) y lo que la maestra observa y ha trabajado en grupo con respecto a las necesidades del niño el investigador como parte

de ese equipo multidisciplinario realizó dicha observación de los puntos descritos en el anexo 2, y que registró posterior a dicho momento, para no interferir en el ambiente de trabajo. Se realizó en el mes de noviembre de 2011.

Momento final: se realizó la entrevista con la educadora en donde se manejaron preguntas abiertas, que permiten que la entrevistada reflexione a cada una de ellas (Anexo 3). El proceso para llevarla a cabo se realizó de la siguiente manera: al final de la jornada de trabajo, ya que los alumnos se hayan retirado, se solicitó el tiempo a la maestra para poder contestar a las preguntas, procurando por parte del investigador se desarrolle en un clima de confianza. El tiempo aproximado para la entrevista fue de 50 minutos.

La pertinencia con la que se realizó el procedimiento de investigación durante estos meses, se relaciona con las diferentes acciones que efectuó tanto equipo de apoyo y la educadora, para llegar a la puesta en marcha de las adecuaciones curriculares, ya que al llevarlas a cabo se irán evaluando los avances del niño en cuanto a sus aprendizajes, de igual manera las competencias que para la docente fueron las más importantes durante este proceso.

3.5 Estrategia de análisis de datos

El proceso de análisis de los datos que arrojados por los instrumentos aplicados a través de la observación y la entrevista, dependió de la forma en cómo se organizó la información, ya que fue una investigación de tipo cualitativo en la que los datos no son

lineales y fue necesaria la interpretación o subjetividad del investigador para realizarlo (Hernández *et al*, 2010).

Para ésta investigación, la estrategia de análisis se desarrolló a partir de la transcripción de las entrevistas realizadas a las docentes, la organización en la que los datos se introdujeron van de acuerdo con la categorías que se dedujeron de la entrevista, que la finalidad de dicho análisis dió respuesta a las preguntas de la investigación planteadas en el primer capítulo. La organización del registro se plasma en las siguientes tablas:

Tabla 4.- Categorías de análisis de entrevistas

	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6
Competencias docentes						
Competencias profesionales en preescolar						
Competencias docentes y n.e.e.						
Aplicación de competencias						
Competencias desarrolladas						
Competencias que faltan por favorecer						

Tabla 5.- Categorías de análisis de las observaciones a educadoras.

	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6
Integración del niño o niña con necesidades a las actividades						
Clima de aprendizaje						
Competencias docentes que desarrolla						
Relación educadora alumno						
Trabajo en equipo						
Identificación de necesidades						
Planeación de adecuaciones curriculares						
Evaluación						

Con todos los recursos que se utilizaron para el proceso de ésta investigación, en el acercamiento al campo, se respondieron las preguntas planteadas, y cumplieron los objetivos, el acercamiento directo con el campo permitió realizar este procedimiento; de igual manera al estar trabajando con las educadoras, se realizó en el marco de la confidencialidad y teniendo una eficiente y abierta comunicación con las participantes.

Capítulo 4.- Análisis de Resultados

En el presente capítulo se dan a conocer los datos obtenidos en las entrevistas a educadoras que tienen a su cargo a niños y niñas con necesidades educativas especiales en los grupos regulares, y de las observaciones realizadas por el investigador dentro de las aulas. Dichos datos dieron respuesta a las preguntas de investigación y si éstas lograron los objetivos plasmados en el capítulo del planteamiento.

El proceso que se siguió para recolectar la información que ayudó a dar respuesta a las preguntas: ¿Qué competencias docentes, son las que se consideran más importantes para el trabajo con niños y niñas con necesidades educativas especiales, en las aulas regulares, en 4 jardines de niños integradores de la zona 74ª sector 01 de Pachuca? Y ¿De qué manera aplican las educadoras, las competencias que poseen en su práctica cotidiana, para beneficiar el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales de 4 jardines de niños integradores, de la zona 74ª sector 01, de Pachuca?

Como ya se había mencionado en el capítulo de metodología, se emplearon las herramientas de entrevista y observación a 6 educadoras con una diversidad en su grupo, que de acuerdo al proceso llevado a cabo se encontraron los siguientes resultados:

4.1 Observaciones iniciales

De las observaciones iniciales que se realizaron con la finalidad de tener una visión preliminar acerca del ambiente dentro de la institución en la que se encuentra el niño formando parte de la matrícula de educación regular. En la siguiente tabla se

desglosan las categorías que se utilizaron para realizar dicha observación en el aula, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 6.- Resultados de las observaciones iniciales.

Categoría	Resultados
Integración del niño o niña con n.e.e (necesidades educativas especiales)	Los niños integrados en las aulas regulares, donde las educadoras los incluyen a las actividades de acuerdo a las características de la propia condición del niño.
Clima de aprendizaje	Dentro de los grupo se observaron climas favorecedores para los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, les ofrecen un ambiente nuevo, como es el caso de niños que éste ciclo es su primera experiencia escolar o diferente para los que la dinámica familiar no favorece su avance. Es entonces que tanto la educadora como la convivencia con pares propicia la socialización, la interacción con materiales variados y un ambiente seguro, lleno de oportunidades de aprendizaje.
Competencias docentes que desarrolla	En esta categoría se observa en un plano directo la labor de las educadoras, permite tener una realidad palpable de su desempeño, en el que desarrollan diariamente sus competencias como la empatía, la comunicación, planeación, y de investigación.
Relación educadora- alumno	En este aspecto se encuentra una vez más una gran diversidad, en el sentido que cada maestra tiene dentro del aula una personalidad distinta, característica y que al relacionarse con un niño o niña n.e.e, le permite el acercamiento. Es uno de los casos se observó que de primera instancia la educadora no tiene buena relación con los niños integrados en su aula, en el sentido de tener muchas dudas en cuanto a cómo trabajar con ellos, ya que son pequeños con un rendimiento muy por debajo del grueso del grupo, y para la educadora representa un conflicto ya que tienen un severo problema de lenguaje. Lo cual provocó la negación de la docente a trabajar con ellos. Sin embargo poco a poco fue adquiriendo mayor tolerancia en este asunto y buscando información.

En la atención a las necesidades educativas especiales, es inminente que el docente reconozca las capacidades, conocimientos previos y habilidades que los niños tengan al inicio del ciclo escolar, desarrollando una competencia diagnóstica la cual

menciona Frade (2009) en donde el docente detecte las necesidades de aprendizaje, en relación a las educadoras observada, el mismo Programa de Educación Preescolar en vigencia, les exige que en su práctica docente, indirectamente desarrollen esta competencia, así como la que Perrenoud (2004) menciona acerca de organizar y animar situaciones de aprendizaje, ya que las educadoras planean situaciones didácticas, que van en pro del desarrollo cognitivo de los niños y de la socialización, sobre todo de los niños incluidos en el aula que le cuesta entablar relaciones interpersonales.

Sin embargo, con respecto a la competencia que hace referencia a la empatía, que se refiere a que el docente detecta y comprende las necesidades que están afectando el desarrollo del niño o la niña (Frade, 2009). En las observaciones en uno de los casos, como ya se mencionó en la tabla anterior, unas de las maestras que trabajo con dos niños, que no se pueden comunicar adecuadamente, ya que presentan un desfase considerable en esta área, propician poco la participación de los niño, sin adecuar un sistema de comunicación entre ellas y el alumno, más bien en ese sentido es poco favorable el ambiente en dicha institución ya que la educadora, solo tienen insertados a los niños en el aula, y no favorece la inclusión.

4.2 Entrevistas

Tabla 7.- Resumen de respuestas en las entrevistas a educadoras, de acuerdo a cada categoría.

	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Caso 6
Competencias docentes	Aquellas que hacen a los niños competentes	Organización Creatividad Conocer a los alumnos	Reflexión Práctica Hacer adecuaciones	Las que marca el programa de preescolar basadas en los campos formativos que debo manejar en el grupo.	Habilidades de comprensión lectora, actitudinales, instrumentales y procedimentales	Habilidades y destrezas que cada docente tiene y que ocupa en su labor diaria.
Competencias profesionales en preescolar	Las que marca el programa, que abarcan los 6 campos: identidad personal y autonomía, lenguaje oral, conocimiento natural, expresión y apreciación plástica, musical, danza y teatro.	Conocimiento previo de los temas a abordar. Conocimiento de los alumnos.	Aplicación de los 6 campos, en menor medida aplico el campo de Desarrollo físico y salud, solo en educación física y para desarrollar el recortado.	Desarrollo personal y social que los niños adquieran su autonomía y las de lenguaje y comunicación.	Desarrollar las habilidades de entender, comprender y analizar los programas vigentes y buscar los mecanismos instrumentales y procedimentales para vincular la teoría con la práctica.	Promover el diálogo, la socialización, resolución de problemas. Habilidades de investigación, uso de tecnologías. Habilidades de habla y escucha.
Competencias docentes y n.e.e (necesidades educativas especiales)	Desarrollo personal y social. Lenguaje y comunicación Desarrollo físico y salud.	Conocer a la niña, observar cuál es su canal de aprendizaje. Descubrir sus estilos de aprendizaje.	Investigar cuál es su padecimiento, que tengo que hacer, cómo vas a trabajar con él, cómo lo puedes ayudar.	Afectivas, competencias que le den seguridad a los niños con necesidades. Autonomía, las que marcan el Desarrollo personal y social. Emocional.	Actitudinal y de investigación.	Investigar, ser propositivas y empáticas. Resolución de problemas. Darles las mismas oportunidades de aprendizaje. Cooperación.
Aplicación de competencias	Las anteriormente mencionadas, sobre todo haciendo adecuaciones curriculares tomando en cuenta las necesidades de cada uno.	Organización de las competencias y el tiempo de realización.	Investigación Leer Desarrollo personal para que los acepten	Competencias de acuerdo a la situación que se desarrolla y el propósito del campo.	Actitudinales, procedimentales y de Investigación.	Resolución de conflictos y Cooperación.

Competencias desarrolladas	En cada uno de los niños, desarrollo personal y social.	Aceptación Sensibilización Adecuar la currícula.	Lenguaje oral Desarrollo social Música, pintura, presentación de juegos didácticos novedosos.	Desarrollo personal y social, identidad, lenguaje oral. Integrar a la niña a las actividades.	Aceptación, compromiso, habilidad de comprensión lectora, vinculando la teoría con la práctica realizando adecuaciones curriculares.	Empatía
Competencias que faltan por favorecer	El campo de Desarrollo físico y salud	El conocimiento sobre el sistema Braille.	Tolerancia. Conocer más sobre las diferentes situaciones y características del niño. Estrategias y un modo más flexible para acercarse a los padres.	Desarrollar competencias de Desarrollo físico y salud, prepararme un poco más para darles mayores opciones a los niños.	Habilidades para buscar la información y comprensión de términos.	Habilidades o la sutileza para hablar con los padres. Y ser más enérgica con los papás del niño n.e.e.

En la tabla 7 se resumen las respuestas que las maestras dieron en cuanto a la entrevista sobre competencias docentes. Como se puede observar algunas de ellas responden en cuanto a lo que se refiere a las competencias, que son aquellas que favorecen en sus alumnos dentro de sus grupos y no en relación a sus propias competencias profesionales. Por ejemplo de la pregunta número 1: ¿para usted cuáles son las competencias docentes? Y la respuesta fue: Las que hacen a los niños competentes. En base a esta primera pregunta, otra maestra contestó de la misma manera, confundiendo lo que son las competencias docentes y las que desarrollan o favorecen en los niños en relación al PEP (Programa de Educación Preescolar). Sin embargo a pesar de esos casos se puede rescatar de las demás respuestas que las competencias docentes son: Habilidades o destrezas como la organización, creatividad, el conocimiento de los alumnos y la comprensión lectora, que cada uno de los docentes ocupa en su labor diaria.

Para la siguiente categoría de análisis respecto a las competencias profesionales en preescolar; la información recabada, giró en torno a que son las que marca el PEP 2004, sobre todo las que forman parte del campo de Desarrollo Personal y Social.

En lo que se refiere a las competencias docentes y las n.e.e, lo que las maestras responden da un acercamiento a lo que desde inicio se pretende indagar con respecto a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las competencias identificadas por las educadoras de educación preescolar, como las más importantes para beneficiar el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales?

Ésta es la pregunta más relevante de la entrevista, ya que de alguna manera da respuesta a al planteamiento de la investigación, la información proporcionada por las docentes nos revela que lo más importante es: conocer al alumno, las características de su padecimiento y sus estilos de aprendizaje, buscando información, desarrollando habilidades de investigación y de comprensión lectora, propiciando ambientes seguros y de igualdad de oportunidades.

Al encontrarnos con la aplicación de las competencias básicamente responden también en una diversidad, es decir, que hay diferentes perspectivas en cuanto a este respecto, ya que reflexionan desde su práctica, desde la organización de los temas y tiempos, hacer adecuaciones y la búsqueda de información.

Las siguientes categorías relativas a las preguntas de la entrevista, las respuestas se basaron en una reflexión muy personal de cada una de las educadoras, en cuanto a las competencias docentes que han desarrollado al trabajar con las n.e.e y otra sobre las que les faltan por favorecer en ellas mismas.

La primera respuestas frecuente fue la aceptación, en la que plantea que no todas las docentes logran acepta trabajar con un niño o niña con necesidades. La siguiente es la empatía, las educadoras buscan tener comunicación con los padres para entenderlos y así poderlos apoyar, aunado a la búsqueda de información.

Por último las competencias que falta por favorecer en ellas mismas, va de acuerdo a la experiencia de cada una, por ejemplo quien trabaja con discapacidad visual, busca conocer el sistema Braille para poder apoyar a la niña dentro del aula; o hay quienes comentan que quisieran desarrollar la habilidad para tener una comunicación adecuada con padres de familia y respondan a las exigencias y con esto apoyen en el logro de objetivos con el niño o niña n.e.e.

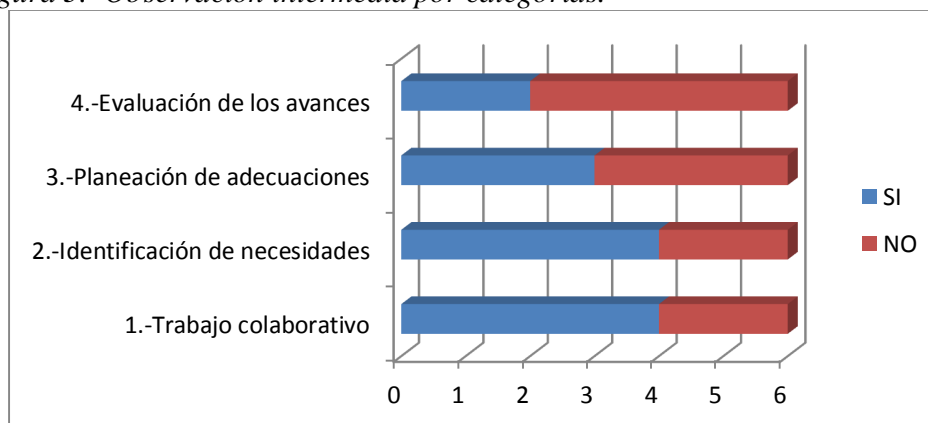
Cano (2005) dice, que las competencias contienen o integran recursos (conocimientos, habilidades, actitudes), pero van más allá, no son un estado ni un conocimiento que se posee, y por tanto no se pueden reducir a un saber o aun saber hacer. Con lo anterior se puede decir que las competencias no son estáticas, y mucho menos si se trata del trabajo docente, ya que la materia prima con la que labora son seres humanos, y es donde cobra importancia una de las competencias acerca de organizar la propia formación continua (Perrenoud 2004), donde el docente requiere de ir buscando sus propios recursos para ir actualizándose, desde la experiencia, es decir que al trabajar con niños con barreras para el aprendizaje y la participación, la búsqueda de información y el continuo aprendizaje son imprescindibles para la atención de las necesidades del niño, en aspectos de didáctica y evaluación.

4.3 Observaciones intermedias

El proceso mediante el cual se llevan a cabo éstas observaciones, se desarrolló en el momento en que se plantea una estrategia de aprendizaje para el niño o niña con necesidades educativas especiales, integrado en el aula regular, que se llevó a cabo durante el resto del ciclo escolar, en el que se implementan adecuaciones de acuerdo a las características de cada caso.

Los resultados de ésta observación se presentan en la figura 3:

Figura 3.- Observación intermedia por categorías.



De acuerdo a la figura 1 acerca de los resultados de las observaciones intermedias, en la primera categoría que se refiere al trabajo colaborativo en 2 casos no lo hay con padres de familia y existe poca comunicación con el equipo multidisciplinario, la falta de ésta entre las partes propia un lento avance para el aprendizaje del niño.

En los demás casos, aunque no es constante pero mantienen los canales de comunicación y también en menor medida la aceptación de sugerencias en cuanto a la práctica docente en relación a las adecuaciones curriculares propuestas.

La categoría 2, referente a la identificación de necesidades, en su mayoría es afirmativo, este resultado de tener niños ya con experiencia en preescolar, que están solamente en seguimiento con la identificación de sus necesidades ya bien definidas; en los casos que son negativos se refieren a niños de los cuales no se tiene un diagnóstico clínico claro, y a que la educadora a pesar de eso no identifica qué es lo que sabe y puede hacer el niño, independientemente de una etiqueta a su condición, sin desarrollar la capacidad de observación para percibir las potencialidades, fortalezas y debilidades del niño o niña n.e.e incluido en la diversidad del aula. Otra herramienta que ya se ha mencionado en cuanto a la competencia diagnóstica (Frade, 2009), es el docente quien tiene el poder de desarrollar dicha capacidad de identificar las barreras que el niño incluido en el aula presenta, sin embargo es necesario que para las maestras un veredicto clínico para poder basar su trabajo, aún continua prevaleciendo éste modelo médico más que el educativo, siendo éste último el enfoque de la educación inclusiva.

En lo referente a la Planeación de adecuaciones, se encuentra con que en un 50% de los casos no la realizan, ya que 3 de los niños son quienes tienen apoyos alternos y que presentan ya evidentes avances en relación al ciclo escolar anterior y por tanto no amerita realizar adecuaciones a la currícula ya que acceden a las actividades que plantea la educadora. Sin embargo, en los otros 3 casos es imprescindible realizar adecuaciones ya que son niños muy bajos en cuanto al rendimiento y desarrollo cognitivo y, por tanto la educadora se ve en la necesidad de implementar modificaciones tanto en su metodología como en los materiales para que los niños tengan avances en el aprendizaje.

El docente que forma parte de la inclusión, además de tener una aguda capacidad de detección de necesidades, es importante que también amplíe sus habilidades de

análisis y reflexión, para poder planificar adecuaciones que ayuden al niño con barreras a alcanzar sus objetivos académicos de acuerdo a sus fortalezas y áreas de oportunidad, diseña situaciones didácticas con secuencias como escenarios de aprendizaje interesantes y motivadores en los que el sujeto aprenda a desarrollar sus propias competencias (Frade, 2009).

Para la categoría 4 que tiene que ver con la evaluación de aprendizajes, nos encontramos con que 4 de 6 casos no implementan o planean una evaluación de los avances de los niños, para hacer modificaciones o eliminarlas. Se observó que mantuvieron las mismas adecuaciones a pesar de que algunas ya las había superado el niño y esto propia que no haya evidencia de los avances en el desempeño del niño.

Una de las competencias que se enlazan con esta categoría de observación, de acuerdo a la revisión de la literatura es la metacognitiva, que es la posibilidad de evaluar los aprendizajes y la propia práctica, ya que cuando hablamos del trabajo con las necesidades educativas especiales, implica una responsabilidad aún mayor, porque se está atendiendo a la diversidad en el aula, al niño regular y el que tiene dificultades, el reto que conlleva es el de aprender a ir más allá de lo que es evidente en la práctica, ir en pro del respeto por las diferencias, la cual es una de las premisas principales de la educación inclusiva, fomentar la tolerancia. Perrenoud(2004) que un profesor no solo estará atento a las infracciones más evidentes, sino al menosprecio y a la indiferencia corrientes.

4.4 Discusión

Ya recolectados los datos y organizados los datos por caso, se pueden interpretar de la siguiente manera, que cada una de las docentes trabaja en la educación inclusiva sin tomar en cuenta en cuenta sus propias capacidades, ya que se encuentran más enfocadas en las competencias a favorecer en los niños y en cómo hacerlo.

Con respecto a la primer pregunta de investigación plasmada en el capítulo 1 ¿Qué competencias docentes, son las que se consideran más importantes para el trabajo con niños y niñas con necesidades educativas especiales en las aulas regulares de 4 jardines de niños integradores de la zona 74^a., sector 01 de Pachuca?, se concluye que para las educadoras, una competencia profesional es conocer las características específicas de la discapacidad o necesidad educativa que presenta el niño o niña, para partir de ahí para el apoyo dentro del aula, es decir conocer al alumno integralmente. Se desprende también otra competencia relacionada con la capacidad de investigar y desarrollar la habilidad de comprensión lectora, además de saber realizar adecuaciones curriculares. Éstas, como las competencias más importantes consideradas por las educadoras entrevistadas, quienes trabajan con niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Para la segunda pregunta de investigación ¿De qué manera aplican las educadoras las competencias que poseen, en su práctica cotidiana, para beneficiar el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales de 4 jardines de la zona 74^a, sector 01 de Pachuca? A partir de los resultados obtenidos con la aplicación de los diferentes instrumentos se concluye que: las educadoras realizan su planeación a partir del PEP 2004 (Programa de Educación Preescolar) favoreciendo competencias en los

niños regulares como en los que están incluidos en sus grupo, sin embargo en la figura 1 podemos observar que no todas las maestras planean adecuaciones dentro de sus actividades, es decir que no están aplicando sus propias competencias y como resultado de esto, no realizan una evaluación de los avances de los niños.

El hecho de tener a un niño con n.e.e en el aula regular, quiere decir que ya se logró la inclusión, sino más bien es necesario hacer una labor constante para alcanzar avances reales en cuanto al aprendizaje del niño o niña con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, y quien tiene uno de los compromisos primordiales para lograr esto es la docente.

Durante el proceso de recolección de datos, se observaron muchas inconsistencias en cuanto a lo que las educadoras entienden por competencias docentes, fue de alguna manera una constante en las diferentes respuestas y observaciones que se obtuvieron en el sentido que no tienen muy en cuenta su profesionalización, sino que tal vez el automatismo en su trabajo ha ganado a la real vocación de ser educadora, o que el integrar a un niño o niña con necesidades educativas lo ven como una imposición o simplemente un medio para obtener mayores puntajes en carrera magisterial, de éste análisis se desprende una reflexión, que tal vez ya no existe ese real compromiso del docente por educar, ver su trabajo como un arte, ser un artesano de la educación, en el que moldean vidas, sin embargo ahora prevalece la apatía, una gran falta de compromiso, y poca responsabilidad hacia el propio trabajo con los niños más desfavorecidos.

Capítulo 5.- Conclusiones

En este capítulo se presentan los hallazgos que se desprenden del análisis de resultados, y las conclusiones principales de las preguntas de investigación y objetivos planteados al inicio del estudio con respecto a las competencias docentes más importantes al trabajar con niños y niñas con necesidades educativas especiales que se encuentran integrados en aulas regulares.

En la inmersión directa en las aulas incluyentes, al realizar las observaciones y entrevistas se concluye, que las educadoras realizan las actividades basadas en el PEP 2004, sin embargo no llevan a cabo las adecuaciones curriculares necesarias de acuerdo a lo que cada uno de sus niños con alguna barrera educativa, requiere para acceder al programa, ya que las maestras no han desarrollado la habilidad para crear o planear dichas adecuaciones, esto de acuerdo a lo que fue expresado por ellas mismas.

5.1 Hallazgos

Conforme al análisis de los resultados, al aplicar las diferentes técnicas tanto de observación como entrevista, se desprenden los hallazgos para dar respuesta a las diferentes preguntas planteadas.

En el capítulo 1 del Planteamiento del Problema se propuso como pregunta principal como eje para realizar esta investigación acerca de: ¿Cuáles son las competencias identificadas por las educadoras de educación preescolar, como las más importantes para beneficiar el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales?

Las siguientes competencias principales concluidas, tanto de la teoría como de la práctica, son las siguientes:

Compromiso y actitud positiva hacia el trabajo con las necesidades educativas especiales.

Planificación educativa tomando en cuenta la diversidad.

Evaluación formativa para mejorar los aprendizajes.

Primera pregunta de investigación planteada: ¿Qué competencias docentes, son las que se consideran más importantes para el trabajo con niños y niñas con necesidades educativas especiales, en las aulas regulares, de 4 jardines de niños integradores de la zona 74^a, sector 01 de Pachuca? Se encontraron las siguientes:

Conocimiento del Programa vigente. Parte imprescindible del trabajo de la educadora, es conocer y dominar el Programa de Educación Preescolar, que es la herramienta de apoyo para el desarrollo de competencias en niño y niñas.

Conocimiento de las características clínicas del niño. Para una mejor integración y apoyo a los niños con necesidades educativas especiales, las educadoras requieren de conocer cuáles son las características clínicas de la situación por la cual cursa el niño o niña, es decir, cuáles son las áreas débiles y las más fortalecidas, para que a partir de ahí pueda realizar el trabajo adecuado para la adquisición de saberes que le ayuden a mejorar su paso por la vida y pueda socializar en cualquier momento e integrarse activamente.

Habilidad lectora y de investigación. Los hallazgos en relación a esta competencia, corresponden a la búsqueda de documentos con información verídica y

funcional que dé apoyo a las educadoras al enfrentarse a un caso difícil, así mismo saber buscar las características específicas, propuestas de investigaciones o de literatura escrita por expertos en el tema.

Empatía hacia padres de familia de niños con n.e.e. Para que la labor inclusiva se lleve con éxito, la educadora va adquiriendo habilidades para una comunicación efectiva con los padres de familia de niños con necesidades educativas especiales, ya que dependiendo del caso, que puede ir desde un duelo no elaborado hasta el completo descuido hacia el niño o niña, la educadora tiene que saber de qué manera podrá ayudar a esos padres a superar este acontecimiento y cómo ayudar a su hijo o hija en todo momento que lo requiera.

Planeación de adecuaciones curriculares de acuerdo a la necesidad educativa de cada niño. Es importante que las educadoras al implementar el programa vigente, y conociendo el diagnóstico del niño, desarrollen la capacidad de planear actividades adecuadas, que le permitan al niño o niña incluido en el aula regular, acceder a la currícula, como adaptando materiales, adecuando actividades en su grado de dificultad, apropiando los accesos en los espacios ambulatorios, cuando los niños presentan alguna discapacidad física, hacerles más sencillo el acercamiento a sus útiles y otras herramientas de trabajo.

Segunda pregunta de investigación: ¿De qué manera aplican las educadoras las competencias que poseen, en su práctica cotidiana, para beneficiar el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales, de 4 jardines de niños integradores de la zona 74^a, sector 01 de Pachuca?

Aplicando diversas actividades adecuadas de acuerdo a la diversidad con la que cuentan en el grupo.

Poniendo en práctica las estrategias o adecuaciones curriculares.

Trabajando colaborativamente con el equipo multidisciplinario de MAEP No. 4 y los padres de familia.

Buscando propiciar un ambiente favorecedor para el aprendizaje y la inclusión para disminuir las barreras educativas.

Eligiendo materiales apropiados para facilitar las actividades planeadas y adecuadas a sus características físicas y cognitivas de los niños y niñas n.e.e.

Al dar respuesta a las preguntas de investigación, se llegó también al logro de los objetivos planeados al desarrollando la investigación, dichas metas permitieron encontrar las principales competencias docentes en la educación inclusiva, los cuales eran:

Identificar las competencias que son más importantes para una enseñanza eficaz que beneficie el aprendizaje de los niños con necesidades educativas especiales, en los jardines de niños de la zona 74^a, que trabajen para la inclusión de éstos pequeños en las aulas regulares.

Identificar de que manera las educadoras aplican en el aula, las competencias que poseen para producir aprendizajes duraderos en los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

5.2. Conclusiones

Aunque las educadoras hayan detectado éstas competencias ya mencionadas, como las más importantes, concluyeron también un aspecto indispensable, que el acercamiento con cada uno de los casos es diferente, como se puede observar en la tabla 2, las maestras participantes han tenido a su cargo una diversidad de niños y niñas con n.e.e, a lo largo de su experiencia y con cada uno han trabajado de distinta manera, poniendo en juego sus capacidades y habilidades. Pero todavía falta camino por recorrer en el tema de la inclusión, en algunos de los casos estudiados se concluyó la necesidad de mayor sensibilización sobre todo en relación a la comunicación con los padres de familia de niños con alguna necesidad especial así como también hacia el trabajo colaborativo, éstos dos aspectos siendo parte integral del apoyo a los alumnos integrados, en donde también participa la comunidad escolar que está conformada por: personal educativo, directivo, de apoyo, alumnos y demás padres de familia. Involucrar a todos los actores antes mencionados, permitirá que el niño o niña con necesidades educativas especiales pueda ser atendido, no solamente por la educadora encargada del grupo, sino también apoyando su trabajo fuera del aula, conociendo las características del niño o niña incluido.

Con el desarrollo de ésta investigación se logró la reflexión de las educadoras con respecto a su desempeño, cayendo en la cuenta de sus propias capacidades habilidades y destrezas así como sus debilidades con respecto a lo que implica la atención a la diversidad del grupo.

También esta investigación ha permitido al investigador concluir la importancia del re-conocimiento de las competencias por parte del equipo de apoyo que asesora a la

educadora, ya que han sido identificadas por estas áreas de trabajo, sin embargo al ser re-conocidas toma un giro distinto al ser retomadas nuevamente para su desarrollo la labor cotidiana, y así adquirir mayor compromiso ante los alumnos con barreras para el aprendizaje. Haciendo un cambio en la mirada e intervención de asesoría que los servicios de apoyo brindan, dirigiéndola hacia las necesidades pedagógicas que el docente tiene con respecto a los pequeños con o sin discapacidad que tienen barreras para el aprendizaje, es en donde se puede lograr una inclusión integral.

5.3 Recomendaciones

La propuesta para darle seguimiento a ésta investigación es que se realice un taller en escuelas inclusivas del sector 01, en la atención a niños con alguna necesidad educativa especial, en el cual se plantee la importancia de las competencias docentes en el trato de las diferentes discapacidades y deficiencias dentro de la diversidad de las aulas y con las cuales van a trabajar durante un ciclo escolar. En dicho taller se realizará una sensibilización acerca de la responsabilidad que como educadores tienen ante la inclusión educativa, en donde el objetivo principal de dicho taller es beneficiar el aprendizaje de niños y niñas con barreras educativas, brindando información a los participantes acerca de:

Las características principales de las diferentes necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, que con regularidad son atendidas en aulas regulares:

Discapacidad intelectual, motora, auditiva y visual, Trastornos en el Desarrollo (Autismo, Asperger etc.), TDA-H, Síndrome de Down, Problemas severos de conducta,

aprendizaje y lenguaje, Culturas diferentes, Pobreza Extrema y Aptitudes Sobresalientes. Trabajando también propuestas para su detección oportuna desde el inicio del curso escolar, y así se dé su pronta intervención en trabajo colaborativo.

Sensibilización en relación al trabajo colaborativo, involucrando a todo el personal de la institución, docentes, dirección, apoyos administrativos y de intendencia, con el objetivo de que sea una comunidad integradora de niños y niñas con barreras para el aprendizaje.

Ofrecer a los padres de familia de los niños con necesidades educativas especiales, talleres en los que se les proporcionen orientaciones con respecto a la situación de sus hijos, y estrategias con las que puedan trabajar que les ayuden a guiarlos mejor. Así también grupos de apoyo en los que encuentren contención con respecto al proceso de aceptación de la necesidad del niño o niña.

Ésta recomendación que se propone, se realice en los primeros días del ciclo escolar vigente, para que partiendo de la información que se trabaje en ellos, las educadoras cuenten con las herramientas adecuadas para la detección, intervención y la evaluación de las necesidades educativas especiales, que se encuentran en sus aulas.

5.4 Futuras investigaciones

La importancia de proponer investigaciones, desprendidas de éste estudio en el que se exploraron, casos acerca de las competencias docentes y el trabajo con las necesidades educativas especiales, radica en que dichas propuestas ayuden a lograr una inclusión educativa más completa, en el sentido de la búsqueda del compromiso íntegro de todos los actores que involucrados en la educación, siendo los principales educadoras

y personal de la institución, padres de familia y equipos de apoyo como MAEP u otras instituciones.

De la investigación se deducen las siguientes preguntas para investigar posteriormente:

¿Cuáles son las principales causas de la no integración de niños con necesidades educativas especiales por parte de educadoras de nivel preescolar?

¿Cuáles podrían ser las principales herramientas para sensibilizar a la comunidad educativa con respecto a los niños y niñas con necesidades educativas especiales integrados en aulas regulares?

¿Cuáles son las competencias más importantes, con las que cuentan los equipos de apoyo para asesorar a las educadoras con respecto a las necesidades educativas especiales?

5.5 Conclusión general

El trabajo en éste estudio, dio al investigador ampliar su visión con respecto al trabajo de las educadoras de preescolar con respecto a las necesidades educativas de los alumnos incluidos, además de la oportunidad de dar cuenta de las diversas áreas de oportunidad que el nivel ofrece a niños con barreras para el aprendizaje, que posibilita el logro de avances significativos en cuanto a su desarrollo cognitivo, físico y psicológico, permitiendo su inclusión social.

Al estar directamente en el campo de trabajo en las aulas de los jardines de niños, permitió al investigador reconocer las habilidades pedagógicas que las docentes

desarrollan constantemente en su práctica al estar trabajando con niños con necesidades educativas, y es en donde su labor se vuelve más compleja, ya que realiza adecuaciones dentro de sus actividades, de acuerdo al tipo de barrera que pueda presentar el niño, es ahí donde tiene que echar mano de sus habilidades y capacidades, identificadas a lo largo del trabajo de tesis. Es en ésta parte en donde el equipo multidisciplinario debe jugar un papel muy importante al habilitar a la educadora para que se favorezcan las competencias profesionales y así lograr que las maestras apoyen de manera integral al alumno, a partir de la reflexión y sensibilización en cuanto a sus propias fortalezas y debilidades en relación a su tarea cotidiana.

También la intervención de los directivos de las instituciones es imprescindible para el logro de una inclusión, ya que es necesario el trabajo de gestión, con las autoridades necesarias para realizar los cambios necesarios en la infraestructura del plantel para tener las adecuaciones de acceso requeridas para que niños con dificultades motoras o de alguna otra índole, puedan deambular libremente por los espacios educativos.

Es así que con ésta investigación realizada en los jardines de niños inclusivos, llevó no solo a la observación de aspectos pedagógicos, sino también en cuanto diversos aspectos en relación a la gestión educativa, el trabajo colaborativo, profesionalización, valores como el compromiso y la responsabilidad ante el niño y su familia, el proceso por el cual también pasan padres de familia en cuanto a la aceptación de la condición de su hijo, que es donde también las educadoras desarrollan diversas competencias para poder abordar dichos temas.

Es ésta manera que dicha investigación no tiene un cierre como tal, sino que permanece de alguna manera abierta para darle un seguimiento en cuanto a las propuestas, en cuanto a la realización de un taller de sensibilización tanto para el personal que labora en los jardines de niños como para la comunidad educativa en general, en donde el objetivo primordial es reconocer que un niño incluido en una escuela regular, no es nada más de la maestra que lo atiende sino que es de TODOS y así estar hablando en el lenguaje de la *Educación Inclusiva*.

Referencias

- Adirón, F. (2005). *¿Qué es la inclusión? La diversidad como valor*. Recuperado de: http://portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art04_05-02-07.doc
- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el Desarrollo de Escuelas Inclusiva*. Notas y referencias bibliográficas.
- Argudín, Y. (2005). *Educación basada en competencias: nociones y antecedentes*. México: Trillas.
- Arnáiz, S. P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Azpeitia, C. M. (Compiladora) (2006). *Curriculum y Competencias. Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación Preescolar*. México: Santillana.
- Blanco, G. R. (1999). Hacia una escuela para todos. *Boletín del proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe*. (48), 55-72.
- Bodrova, E. & Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente: El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. Michigan, USA: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Bruer, J. T. (1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*. España: Paidós.
- Bruning, R. H. (2005). *Cognitive Psychology and Instruction (2a. Ed.)* [Psicología Cognitiva e Instrucción]. EE. UU.: Prentice- Hall.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona, España: Graó
- Castejón, J. L. & Navas, M. L. (Eds.). (2009). *Aprendizaje, desarrollo y disfunciones. Implicaciones para la enseñanza en la Educación Secundaria*. España: Club Universitario.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula (18ª. Ed.)*. España: Graó.
- CONAPRED (2007). *Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad. Protocolo Facultativo*. Distrito Federal: CONAPRED.
Recuperado en:
http://www.confe.org.mx/documentos/CONVENCION_CONAPRED_CDPC-ONU.pdf

- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación son exclusiones*. Madrid, España: Narcea.
- Frade, R. L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato (2ª. Ed.)*. Distrito Federal, México: Inteligencia Educativa.
- Gardner, H. (1996). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona España: Paidós.
- García, C. I., Escalante, H. I., Escandón, M. M. C., Fernández, T. L. G., Mustri, D. A. & Puga, V. I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. D.F., México: Secretaria de Educación Pública.
- García, C. I. (2010). *Educación Inclusiva II. Guía del Participante*. Distrito Federal, México: SEP.
- Guajardo R. E., y Fletcher V T. (1999) Educación Especial y Reforma Educativa en México [Versión electrónica] *La Revista bilingüe 24.1 / 2* 121-134. ProQuestRevistas de Educación, ProQuest. Web. 10 de febrero 2011.
- Hegarty, S., Hodgson, A. & Clunies- Ross, L. (2004). *Aprender juntos. La integración escolar (3ª. Ed.)*. Madrid, España: Morata.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. & Baptista, L. P. (2010). *Metodología de la investigación (5ª. Ed.)*. México: McGraw Hill.
- Kasuga, Y. L., Gutiérrez, de M. C. & Muñoz, H. J. D (1999). *Aprendizaje acelerado: estrategias para la potenciación del aprendizaje*. México: Grupo Editorial Tomo.
- Ley General de Educación*. Recuperado de:
<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>.
- Licchini, D., G. (Ed.), Merchant, O. T., Prats, C. M. A., Sanhueza, R. J., Haeussler P. de A. I. M., Chadwik, W. M., Torres, G. G., Ruiz, de G. F. E., Pesse, Q. V., Céspedes, C. A., Duk, H. C., y Hernández, M. A. M. (2003). *Niños con Necesidades Educativas Especiales. Cómo enfrentar el trabajo en el aula*. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.
- Martínez, G. R-A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación de los centros docentes*. Madrid, España: Secretaría General Técnica.
- Naranjo, C. (2010). Una aproximación Sociocultural hacia una Educación Matemática para Sordos. *Revista Sigma*, 10(2), 27-42. Recuperado de:
<http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rsigma/article/view/9>
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje Humano (4ª. Ed.)*. México: Pearso/Prentice- Hall.

- Palacios, S. "Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad." *Revista Complutense de Educación* 17.2 (2006): 13-34. ProQuest Education Journals, ProQuest. Web. 21 Feb. 2011.
- Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Piaget, J. (1993). *Psicología y Pedagogía*. México: Ariel.
- Plan Nacional de Desarrollo. Recuperado de: <http://www.pnd.presidencia.gob.mx>
- Pozo, J. I. (2006). *Teorías Cognitivas del aprendizaje (9ª Ed.)*. España: Morata.
- Rodríguez, M. E. A. (2005). *Metodología de la Investigación*. Tabasco, México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Sánchez, M. E. (1994). *Introducción a la Educación Especial*. Madrid, España: Complutense.
- SEP (1992a). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Recuperado de: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- SEP (1992b). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP.
- SEP (2001). *Integración Educativa*. México: SEP.
- SEP (2004). *Programa de Educación Preescolar*. México: SEP.
- SEP (2006). *Plan de Estudios para la Educación Secundaria*. Recuperado de: <http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/formacion/planestudios2006.pdf>
- SEP (2009). *Plan de Estudios de Educación Primaria*. Recuperado de: <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/CurriculumBasica/Primaria/Plan/PEPrim2009.pdf>
- Tamayo, T. M. (2004). *El proceso de la Investigación científica*. Distrito Federal, México: Limusa.
- Tobón (2006). *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.
- Vargas, F.; Casanova, F. & Montanaro, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: Cinterfo.

Apéndice 1: Guía de Observación (momento inicial)

Fecha: _____ Hora: _____ Situación: _____

Participantes: _____

Lugar: _____

Puntos principales a observar:	Comentarios
1.- Actividades observadas:	
2.- Necesidad educativa especial del niño integrado:	
3.- Clima de aprendizaje:	
4.- Competencias docentes que se desarrollan en la situación:	
5.- Relación educadora- alumno con n.e.e.:	
6.- Integra al niño con n.e.e. a las actividades de acuerdo a la adecuación curricular que está dentro de la Propuesta Curricular Adaptada (P.C.A):	

Apéndice 2: Guía de Observación (momento intermedio)

Fecha: _____ Hora: _____ Situación: _____

Participantes: _____

Lugar: _____

Puntos principales a observar:	si	no
1.- Trabaja colaborativamente el equipo multidisciplinario y padres del niño con n.e.e.:		
2.- Identifica las principales necesidades que el niño presenta de acuerdo a su condición:		
3.- Plantea adecuaciones curriculares dentro su planeación:		
4.- Plantea una evaluación para conocer los avances del niño de acuerdo a su intervención y hace las modificaciones necesarias a su planeación:		
Comentarios:		

Apéndice 3: Entrevista a docentes

Fecha: _____ Hora: _____
Lugar: _____
Entrevistador: _____
Entrevistado(a): (nombre) _____
Edad _____ Experiencia docente: _____ Grado académico: _____
Grado y grupo en el que labora: _____
Necesidades educativas del niño al que atiende: _____

La presente entrevista forma parte de una investigación orientada a conocer las competencias de los docentes. La información recabada sirve para determinar cuáles son las competencias más importantes para beneficiar el aprendizaje de niños con necesidades educativas especiales. Pido conteste con la mayor reflexión posible.

- 1.- ¿Para usted cuáles son las competencias docentes?

- 2.- ¿Qué competencias docentes se aplican en preescolar?

- 3.- ¿Cuáles son las competencias que se desarrollan al atender a un niño o niña con necesidades educativas especiales?

- 4.- ¿En su práctica cotidiana cuáles son las competencias que usted lleva a cabo?

- 5.- Al atender a un niño con necesidades educativas especiales que se encuentra incluido en su aula. ¿Qué competencias considera que son las más importantes que ha desarrollado en usted?

- 6.- ¿Qué competencias profesionales en relación al trabajo con las necesidades educativas especiales, considera que le falta desarrollar o favorecer en usted?

Apéndice 4: Carta de Autorización

Pachuca Hgo., septiembre de 2011.

A quien corresponda:

Por medio de la presente, solicitamos su amable autorización para llevar a cabo un estudio sobre las “*Competencias docentes de educadoras del sistema de Educación Inclusiva*”, esperando contar su participación en dicha investigación.

Este estudio forma parte de las actividades del proyecto de investigación educativa que constituye el tema de la tesis propuesta que suscribe la Lic. Thania Yveth Silva Porras, como requisito para obtener su grado de maestría.

Con la realización de dicho estudio, se espera cumplir con los siguientes objetivos:

Identificar las competencias que son más importantes para una enseñanza eficaz que produzca aprendizajes duraderos y beneficie a los niños con necesidades educativas especiales.

Identificar, de qué manera las educadoras aplican en el aula las competencias que poseen para producir aprendizajes duraderos en los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Al agradecer la gentileza de su atención, hago propicia la ocasión para enviarle un cordial saludo.

Atentamente

Lic. Thania Yveth Silva Porras

Escuela de Graduados en Educación

Tecnológico de Monterrey