

21 de Diciembre de 2004



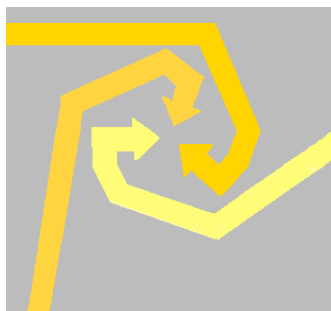
AUFOP

[Asociación](#)[Estatuto](#)[Órganos colegiados](#)[Hacerse socio](#)[XI CONGRESO](#)REVISTA  
INTERUNIVERSITARIA[Consejo de Redacción](#)[Último Número](#)[Números publicados](#)[Normas de publicación](#)

REVISTA ELECTRÓNICA

[Consejo de Redacción](#)[Último Número](#)[Números publicados](#)[Normas de publicación](#)

RECURSOS

[ENLACES](#)[Revistas](#)[Webmaster](#)[Navegadores 4.0 y superiores](#)  
[Resolución 800 x 600](#)» [AUFOP](#) » [R.E.I.F.P.](#) » [números](#) » [revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 4\(1\)](#) » [artículo](#)

D.L. VA-369-99

# Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado

*Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*

ISSN 1575-0965

---

**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4(1),  
(2001)**

---

## Inteligencia pedagógica en docentes de aula regular: Su uso en la integración escolar de niños especiales

**Pérez Jiménez, César****Resumen:**

Esta investigación tiene como objetivo explorar la expresión de la inteligencia pedagógica en el docente regular de Educación Básica en las escuelas de la Parroquia Escolar N° 2 del Municipio Maracaibo del Estado Zulia. La misma es una investigación etnográfica- fenomenológica, y como tal exploratoria, descriptiva y de campo. Se utilizaron la entrevista semi- estructurada focalizada y la observación participante para obtener los datos en una muestra de 4 docentes de 3 escuelas. Los datos obtenidos fueron clasificados y analizados desde una perspectiva cualitativa, apoyándose en el uso de la triangulación. Los resultados demuestran que la inteligencia pedagógica está caracterizada por el espacio físico escolar donde se desarrolla, el metacognoscimiento del docente, los componentes ejecutivos de la actividad pedagógica, los sistemas autorreguladores y los elementos del proceso de integración escolar de niños especiales. Estas características fueron organizadas teóricamente de lo cual se derivaron tres aspectos de la inteligencia pedagógica, como lo es el Contexto Real, las Funciones Cognitivas y los Sistemas Autorreguladores. Esto coincide con las ideas acerca de la inteligencia humana propuestas por Sternberg y la escuela cubana.

**Abstract:**

The purpose of this research is to explore the expression of pedagogical intelligence in the regular classroom teacher of Basic belonging to Parroquia Escolar N° 2 in Municipio maracaibo, Zulia State. The research is considered an ethnographic - phenomenological one, therefore it is exploratory, descriptive and in-field. Data was collected through a focused structured interview and observation. Data was classified and analyzed from a qualitative perspective using triangulation procedures. The results show that pedagogical intelligence is characterized by the surrounding school physical environment, teacher's metacognition, the constituents of the pedagogical activity, self-regulating systems, and elements of the school integration process in special children. These characteristics were organized theoretically; the three aspects of pedagogical intelligence were erived: Actual Context, Cognitive Functions and Self-Regulating Systems. The results are compatible with Sternberg's ideas concerning human intelligence as well as with the cuban school.

**Descriptores (o palabras clave):**

Inteligencia, Docentes, Etnografía, Cognitivo

**Inteligencia del Docente: Un Problema Vigente**

El presente estudio tiene como propósito fundamental la exploración de la inteligencia pedagógica dentro del contexto de las funciones docentes que se desarrollan durante la integración escolar de niños especiales. Constituye un aporte para el estudio del pensamiento de los docentes como variable personal e individual de estos como profesionales de la educación.

En este sentido, es útil plantear la necesidad de un docente regular estimulador de las potencialidades de aquellos a quienes enseña, haciendo del hecho pedagógico una innovación, una novedad conducente a satisfacer las necesidades de aquellos que esperan recibir el beneficio del proceso educativo en el cual se han insertado. El docente regular, además de ser informado y formado, necesita también ser estimulado para que haga uso adecuado de sus habilidades

pedagógicas durante el proceso de integración escolar.

Por tanto, se hace necesario que el docente regular demuestre durante el proceso de integración escolar un adecuado uso de sus funciones intelectuales superiores, que le permitan manejar efectiva y satisfactoriamente el proceso en cuestión. Se requiere de un docente, más que capacitado, adecuado a la realidad que vive y dispuesto a desarrollar sus propias potencialidades y las de sus alumnos.

En este sentido, a través de este estudio se logran los siguientes propósitos:

§ Explorar la expresión de la inteligencia pedagógica en el docente regular de acuerdo al contexto real en el que se desarrolla el proceso de integración escolar de niños especiales.

§ Explorar la expresión de las funciones cognitivas implícitas en la inteligencia pedagógica del docente regular

§ Explorar la expresión de los sistemas autorreguladores de la inteligencia pedagógica del docente regular.

No obstante, la investigación está enmarcada dentro del paradigma de la metodología cualitativa; se utiliza el método etnográfico y el método fenomenológico, ya que se parte de la estructura relevante de un grupo en particular, o sea de los docentes regulares, para explicar un fenómeno como lo es la inteligencia pedagógica en el contexto de la integración escolar de niños con necesidades educativas especiales.

Los docentes participantes se desempeñaban como tales en la primera y la segunda etapas de Educación Básica de la Parroquia Escolar No. 2 del Municipio Maracaibo del Estado Zulia, quienes fueron escogidos de acuerdo a un muestreo de tipo intencional, el cual permitió tener informantes claves escogidos sobre la base de criterios de selección. Entre estos se destacan la inclusión de docentes que hubiesen tenido experiencia en actividades de integración escolar y/o que tuvieran dentro de su grupo de alumnos a alguno con necesidades educativas especiales.

Para la recolección de datos en este estudio se utilizó la observación participante y la entrevista semi-estructurada focalizada. Por su parte, el análisis de los datos fue de tipo cualitativo, apoyándose en el análisis de contenido propuesto por Ander-Egg (1987) y Martínez (1994), lo cual permitió clasificar la información en sus diferentes partes conforme a categorías creadas por el investigador en función de la revisión del material recopilado, captando aspectos o realidades, así como nuevos detalles que no habían sido considerados ni valorados, y que resultaron importantes para cambiar o enriquecer el significado del fenómeno estudiado.

#### Enfoques Teóricos de la Inteligencia: La Visión de Feuerstein y Sternberg

Uno de los representantes del movimiento contemporáneo acerca del estudio de la inteligencia es el Dr. Reuven Feuerstein, quien a través de su Teoría de la Modificabilidad Cognoscitiva plantea que la conducta cognoscitiva del organismo representa un sistema abierto, susceptible a cambios estructurales significativos y que se puede modificar a través de la estimulación orientada.

La modificabilidad cognoscitiva se refiere a un cambio de estructuras cognoscitivas del individuo, que se produce en cierto momento de su desarrollo y que trae consigo un alejamiento más o menos agudo de la dirección anticipada. De allí que el nivel de funcionamiento intelectual del individuo, en un momento dado de su desarrollo no debe considerarse como una estructura fija o inmóvil, ni como un indicador del desempeño futuro de éste. Es decir, la inteligencia puede ser modificada estructuralmente, si la persona se somete a un programa de estimulación apropiado.

La posición teórica de Feuerstein (1997) conduce a valorar la posición que tiene la cultura y la historia personalógica del individuo en su desarrollo intelectual. Por tal razón Feuerstein destaca la importancia de los factores culturales como elementos determinantes del desarrollo cognoscitivo, ya que son la fuente de donde se extraerán las situaciones más importantes a las que se expondría una persona en desarrollo y de donde los mediadores conseguirían los estímulos modificadores de las estructuras cognoscitivas.

Por otra parte, la Teoría Triádica de la Inteligencia, propuesta por Robert J. Sternberg, psicólogo de la Universidad de Yale, parte de la idea de que la inteligencia debe ser estudiada según el contexto en el que se desenvuelva una persona y hay que considerar la participación de este factor en el desarrollo de la misma. Esta posición provee una perspectiva acerca de la naturaleza de la inteligencia de acuerdo a características sociales, históricas y culturales de las personas y los grupos.

Sternberg (1984) propone una definición contextual donde destaca que la inteligencia está caracterizada por los propósitos de adaptación, formación y selección de los aspectos relevantes del mundo real. Esto conduce a pensar que la inteligencia debe ser valorada en función de las relaciones que establezca la persona con su mundo real y de cómo lo puede transformar para beneficiar su adaptación al mismo.

Sobre este particular, la teoría triádica de la inteligencia trata de especificar el locus de la inteligencia humana y la manera cómo opera este locus para producir conductas inteligentes. Se centra en la relación de las distintas esferas de la vida de una persona para encontrar explicación a por qué unos son más inteligentes y otros no, también para dar respuesta al éxito que se tiene en la vida y el éxito que se tiene en la escuela. Esta teoría viene a completar en gran medida el panorama que se estaba tendiendo ante las personas en relación al estudio de la inteligencia.

Las ideas anteriores coinciden con Vigotski (1990), quien apunta sobre el hecho de que el desarrollo psíquico es determinado por las condiciones sociales que intervienen a lo largo del desarrollo del ser humano. De allí el planteamiento de que el desarrollo psíquico se presenta, primero, en un plano eminentemente social y luego, en un plano individual; es decir, el desarrollo es primero interpsicológico y luego, intrapsicológico.

De esta forma, la educación y, más que la educación, el aprendizaje determina el desarrollo de las personas, en tanto y en cuanto las relaciones que se den entre los seres humanos promueven el desarrollo de potencialidades, a través de instrumentos sociales tan relevantes como lo son la ayuda, la mediación y el andamiaje.

La ayuda, la mediación y el andamiaje son factores intervinientes en el proceso de desarrollo psíquico, y tienen la particularidad de presentarse en un plano social (interpsicológico), aunque esto no significa que no se puedan presentar a nivel intrapsicológico. El fortalecimiento del aprendizaje va a depender en gran manera de la ayuda que se le preste, de manera gradual, a quien aprende, así como de la manera en la que se va a presentar la ayuda y las distintas situaciones problemáticas que se constituyen en reto para el pensamiento del aprendiz.

No obstante, los teóricos dedicados al estudio de la inteligencia humana coinciden en algunos puntos con los postulados de Vigotski. La relación entre las distintas teorías contemporáneas de la inteligencia y las ideas vigotskianas, se representa como una diada unificada, integrada y promotora del desarrollo integral de las potencialidades de las personas, que nos acerca a una comprensión histórico-cultural de la inteligencia humana.

A continuación se presenta un conjunto de principios rectores que describen el qué, el cómo y el para qué de la inteligencia humana; a saber son:

§ La inteligencia es parte del desarrollo psíquico del hombre.

§ El desarrollo psíquico es susceptible de ser modificado y desarrollado a niveles más altos, y por ende la inteligencia.

§ El desarrollo psíquico es contextualizado y dependerá de factores históricos, sociales y culturales.

§ La enseñanza y el aprendizaje son procesos diferenciados entre las personas, nadie aprende ni enseña igual que otro.

§ El desarrollo psíquico tendrá como base la identificación de potencialidades en la persona, lo cual servirá de base para desarrollar un programa de estimulación y desarrollo integral acorde a lo que esa persona puede ir logrando progresivamente y en niveles cada vez más complejos.

Sobre la base de tales principios rectores, es importante aclarar algunos aspectos relativos al abordaje de la inteligencia desde la perspectiva histórico-cultural. Siguiendo a Castellanos y Córdova (1999), la inteligencia existe como capacidad potencial del ser humano, constituye una formación psicológica predominantemente ejecutora y es un componente fundamental de la personalidad.

Es decir, la inteligencia es parte de las potencialidades humanas, una función general humana, que se puede expresar en forma cualitativamente distinta en cada sujeto y alcanzar niveles diversos de desarrollo, manifestándose en este sentido las diferencias individuales. Asimismo, la inteligencia como función general se manifiesta a través de particularidades humanas, como lo son las capacidades especiales del hombre de sus actividades concretas, es decir de su desarrollo psíquico.

En este sentido, al referirse a la inteligencia se hace referencia a los procesos psíquicos implicados en el conocimiento de la realidad y su reflejo subjetivo, a las particularidades del sistema cognoscitivo, lo que la ubica dentro de un conjunto concreto sistémico que le da forma y esencia: la personalidad del individuo. La personalidad del individuo condiciona y afecta el desarrollo y expresión de la inteligencia; mientras que la inteligencia juega un papel activo y central en todo proceso de autorregulación del individuo.

#### La Actividad Pedagógica y la Inteligencia Pedagógica

Al tratar al docente como un ser humano, que posee una serie de características cognitivas, afectivas y personalógicas que lo hacen único e irrepetible, es necesario definir de manera puntual que como tal, como sujeto social, le es propio una actividad determinada y determinante de su participación e implicación en los procesos de desarrollo históricos, sociales y culturales en los que se encuentra comprometido. Es decir, el docente regula su acción orientado por la actividad pedagógica, que es el eslabón que lo define, lo ubica, lo separa del resto de profesionales y personas existentes a su alrededor.

En este sentido, para Gallego-Badillo (1997) "educar, en sentido estricto, es una actividad". Una actividad que definida en proporción a su objeto y esencia vincula al docente con un contexto particular, definido y específico: la educación.

Esto conduce a pensar que la actividad se forma en una serie de elementos ordenadores, lógicos, que interactúan entre sí de una forma dialéctica, donde lo pedagógico, lo científico, lo epistemológico y lo ontológico se conjugan para configurar la conducta inteligente del docente o, mejor dicho, la actividad inteligente del docente. Por su parte Flach (1986; citado por García y cols., 1996) plantea que "la actividad pedagógica del maestro está estructurada en sí misma como toda actividad consciente y orientada hacia un objetivo; esto, no sólo en el sentido de que se presenta como una secuencia de acciones diferenciales y definidas, que incluyen a su vez una serie de operaciones. Posee su rítmica en tanto que en ella se aspira a objetivos conscientemente elaborados y se realiza mediante una secuencia de determinadas acciones objetivamente condicionadas, en las cuales se ocultan otros objetivos que ponen nuevamente en movimiento el proceso de desarrollo de acciones orientadas al objetivo".

Para Brinkmann (1983), "cada profesor colocado en la realidad cotidiana de la vida escolar e incorporado por primera vez a ella para dar solución independientemente y con responsabilidad propia a sus tareas profesionales, se enfrenta al choque de la realidad o de la praxis". Este choque

hace que exista tal separación de lo teórico con respecto a lo práctico en el mismo hecho pedagógico, que como fenómeno, debe tener ciertas características que lo definan como único, como una entidad.

Es necesario que el docente conozca y estimule sus habilidades y capacidades intelectuales para establecer relaciones más reales entre la teoría y la praxis, y hacer más creativa la articulación de tales elementos y así desarrollar el potencial propio de su actividad pedagógica. En este caso el docente debe aprovechar las situaciones que le brinden la oportunidad de satisfacer la reflexión crítica y científica, logrando con esto apropiarse del hecho pedagógico de forma integral.

En este sentido, la inteligencia pedagógica, más que ser un constructo definido, intenta ser una caracterización que describa sucintamente lo que cognitivamente requiere el docente para hacer más efectiva la enseñanza y poder resolver los problemas que se le presenten, adecuando su rol a hechos reales que lo circundan, manteniendo vínculos estrechos entre lo conocido por él y lo que pueda practicar en base a lo ya conocido dentro del contexto escolar. Esto es, contextualizar la inteligencia del docente al ámbito eminentemente pedagógico, de allí que se asuma el término en cuestión.

Según Flórez (1994), para esto se requiere una visión sistémica, orientadora del proceso, fundamentada en aspectos ecosistémicos sobre los cuales se puedan operar cambios con mayor certeza. Un docente que tenga una percepción sistémica de la situación pedagógica, desde una postura de relación teórico-práctica, hará de la enseñanza algo innovador, se centrará no en la técnica de enseñanza, sino en cómo el diseño de cada proceso científico es apropiado por cada estudiante desde su particular estructura cognoscitiva previa.

#### Inteligencia Pedagógica: Aproximación Empírico- Teórica

Sobre la base de lo expuesto, puede decirse que el término de inteligencia pedagógica, puede ser complementado con el planteamiento de Flórez (1994), quien alega que el maestro, anclado en un modelo pedagógico atrasado, careciendo de un pensamiento contemporáneo acerca del conocimiento científico, siendo él mismo ingenuo portador de valores culturales locales y marginales, y al no ejercer su capacidad de pensar en el aula, se ha convertido en nuestras escuelas en generador de una actividad pedagógica no inteligente.

La inteligencia pedagógica parte de una comprensión contextualizada de la inteligencia que implica el conocimiento y la descripción del constructo enfocado desde la perspectiva misma que le provee el contexto real en el que se manifiesta. En este sentido, la inteligencia es pedagógica cuando es asumida por el docente como su recurso, su herramienta principal de trabajo y como vía para aperturar cambios en la práctica pedagógica.

Partiendo de esta idea, es útil aproximarnos a una definición de la inteligencia pedagógica en términos de que es toda conducta inteligente que demuestre un docente al resolver problemas y/o tareas propias de la actividad pedagógica y que lo aproximen a una integración de lo teórico y lo práctico, sobre la base de su quehacer epistemológico, ontológico y científico.

En este sentido, la inteligencia pedagógica, subsumida dentro de los predios de la actividad pedagógica, es una función intelectual donde participan elementos de tipo cognitivos, afectivos y contextuales. Esto es, la inteligencia pedagógica pudiera estar estructurada en tres grandes categorías; a saber:

##### a. El Contexto Real

En primera instancia se parte de la idea de que la inteligencia pedagógica está contextualizada, lo cual se describe por la presencia de dos categorías descriptoras, tales como el espacio físico escolar y los elementos del proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Estas categorías le proveen al docente de la información necesaria para saber cuál es el contexto al que se enfrenta y en el cual va a desarrollar su potencial intelectual. Esto lleva a pensar que el docente comienza a manejar información desde el momento que conoce su espacio físico, su escenario, y a los actores que van a estar implícitos.

Al manifestarse la interacción entre lo material y lo psíquico, entre el contexto y las funciones intelectuales del docente, se empieza a ubicar dentro de un contexto específico la conducta inteligente que expresa el docente a través de la actividad pedagógica, donde puede estar involucrado algún niño especial.

Este aspecto resalta el escenario cultural y social donde el docente desarrolla su actividad pedagógica, el cual le imprime a la conducta inteligente una serie de matices que la hacen estar determinada por factores históricos y sociales bien delimitados. En este sentido, es útil considerar la institución educativa, como espacio físico que alberga una cantidad innumerable de fenómenos de orden social, psicológico, filosófico, propios de la actividad pedagógica que desarrolla el docente en su quehacer diario.

La inteligencia pedagógica debe estar contextualizada y es la escuela, los alumnos y el proceso implícito lo que caracterizan el contexto real de la actividad docente. De esta manera, existen diversos tipos de contextos reales de acuerdo al número y variabilidad de niveles y modalidades educativas que existan, y de otros elementos históricos, sociales y culturales implícitos.

##### b. Las Funciones Mentales

Involucra funciones cognitivas para identificar las características de un problema, las estrategias de solución alternativas y las posibles vías de ejecución de la solución. Esto coincide con el modelo triádico de la inteligencia propuesto por Sternberg, ya que el docente, al igual que otra persona, sólo que con una actividad caracterialmente diferente recurre a ese conjunto de habilidades cognoscitivas que le permitan analizar situaciones problemáticas, crear alternativas de solución y

poner en práctica las mismas.

Implica, además el basamento ontológico y epistemológico que tiene el docente acerca de lo pedagógico, como objeto cognoscible. Es decir, aquel caudal de conocimientos que el docente posee y maneja acerca de la pedagogía y del área de conocimiento a enseñar, también incluye todos los conocimientos acerca de la información general del medio donde el docente se desenvuelve y al cual pertenece, lo cual le permite conservar sus arraigos culturales e histórico- sociales como sujeto integrado a la armonía de su actividad rectora.

En este sentido, el metaconocimiento de la maestra está descrito por sus procesos metacognitivos. El metaconocimiento está dialécticamente relacionado con la metacognición dado que en la medida que el docente sepa que conoce la actividad pedagógica en la que está involucrado, sabrá que estrategias y recursos cognitivos utilizar para resolver problemas de orden pedagógico.

Según este parecer, se nota una fuerte coincidencia con lo planteado por González (1997) y Castellanos y Córdova (1999), quienes apuntan sobre el hecho de que la metacognición posee una estructura tridimensional que favorece la concientización, monitoreo y evaluación de los propios procesos cognitivos, responsables de acopiar y transformar la información a la que está expuesto el docente en su contexto educativo. De allí que el metaconocimiento se apoye en los propios procesos metacognitivos, ya que de allí se deriva su esencia estructural.

Esta idea se complementa con la existencia de dos elementos que tienen que ver con el aspecto operativo de la inteligencia pedagógica. Se trata de los componentes ejecutivos de la actividad pedagógica, los cuales están caracterizados por la acción propia del docente como profesional, y por tener un fundamento eminentemente cognitivo que les sirve de estructura reguladora.

Tales componentes ejecutivos están descritos por las habilidades pedagógicas de la maestra y por la interacción pedagógica. Estos dos elementos son, precisamente, los que le dan operatividad a la conducta inteligente del docente. Así pues, la actividad pedagógica comienza a tener sentido práctico es en la misma práctica, donde el docente encuentra lugar para desarrollar todas sus habilidades pedagógicas sobre la base de lo que conoce, o sea fundamentado en su propio metaconocimiento y procesos metacognitivos implícitos.

Por su parte, la interacción pedagógica es ese aspecto apropiado de la operatividad intelectual del docente para desarrollar su conducta inteligente sobre la base de las relaciones sociales, donde se ha dado que los docentes reciben y proporcionan ayuda a representantes y otros profesionales a través de un proceso de interacción social, la cual se convierte en un elemento de mediación.

#### c. Las Funciones Autorreguladoras

Son todos los valores, creencias, estilos atribucionales, esquemas, que siendo aspectos cognitivos, favorecen el proceso de elaboración de tareas y/o de resolución de problemas, debido a que permiten el control y la reducción de situaciones inesperadas y no planificadas que pueden obstaculizar el pleno desarrollo de las potencialidades del sujeto. Asimismo, permite aprovechar los recursos propios a nivel intelectual y afectivo para la resolución efectiva de tareas problemáticas propias de la actividad pedagógica. Es decir, permite que la conducta inteligente del sujeto sea autorregulada.

La autorregulación es vista aquí como un medio cognoscitivo- afectivo que busca la permanencia del equilibrio mental sobre la base de lo que se sabe (conocimiento) y de lo que se sabe que se sabe (metacognición), lo cual permite ampliar las posibilidades de acción inteligente del docente. También permite la unicidad equilibrada de los factores de personalidad, los cuales revestidos de una gran carga histórica y cultural, actúan como determinante de las funciones cognoscitivas de toda persona.

Desde este punto de vista, las creencias del docente describen como éste percibe el contexto educativo propio de la integración escolar y controlan en cierta medida el desempeño intelectual durante el proceso pedagógico. Las creencias influyen considerablemente en la posición que asume el docente ante la resolución del problema.

En este sentido, el docente se va formando ciertos esquemas cognitivos donde manejar la noción de que a través de la transacción personal afectiva con el alumno especial mejorará la situación de éste. Esta posición implica la participación de otros elementos de orden cognitivo que condicionan, de una u otra manera, la actitud o reacción del docente ante el alumno especial y el proceso de integración escolar.

Estos esquemas giran en torno a las posibles causas que favorecen o desfavorecen, en un tiempo u otro, el éxito del rendimiento escolar del alumno especial. Por ende, estos esquemas son llamados esquemas atribucionales, pues dependen para su formación de los elementos causales que atribuya el docente al éxito o fracaso de la acción pedagógica con un alumno especial. Esto permite inferir que si estos esquemas son positivamente favorables la conducta inteligente será efectiva, y si son negativos las consecuencias será negativas para la conducta inteligente.

De lo anteriormente expuesto, se plantea que los valores del docente representan otros elementos del sistema autorregulador. Los valores están relacionados con los esquemas atribucionales; es como si fueran su causa primaria y se complementarían con las necesidades para orientar la conducta inteligente del docente.

Esto conduce a pensar que la efectividad de la inteligencia pedagógica de un docente está estrechamente vinculada al éxito que éste tenga al manejar sus creencias, esquemas atribucionales y valores, ya que de la dialéctica de ellos el docente dispondrá su actuación dentro del contexto.

En este sentido, el control valorativo pareciera ser el eslabón final e integrador de todo lo que es la inteligencia pedagógica; es como si a partir de que el docente crea que ha sido su desempeño

pedagógico se conducirá un nuevo proceso. Esto quiere decir que sobre la valoración que el mismo docente haga de su rol y su desempeño, así serán reorganizados los elementos de su inteligencia pedagógica.

#### Conclusiones

§ La inteligencia es susceptible de ser estudiada desde una perspectiva estructuralista y fenomenológica. Esto implica un cambio de paradigma en la investigación de la inteligencia, estableciendo un puente conector entre este constructo y los métodos cualitativos de investigación.

§ La inteligencia pedagógica es un constructo elaborado sobre bases empíricas, relativo a las funciones cognitivas que debe demostrar un docente en el desarrollo de la actividad pedagógica desde una perspectiva tridimensional, lo cual incluye el contexto real donde se desenvuelve el docente, sus funciones cognitivas y sus sistemas autorreguladores.

§ La actividad pedagógica es la base fundamental de la inteligencia pedagógica, es la acción que determina el cómo y el para qué de la conducta inteligente del docente, debido a que involucra los aspectos ontológicos, epistemológicos y científicos de la pedagogía, los cuales ordenan y regulan el desempeño intelectual del docente.

§ El contexto real es el espacio físico y socio- cultural donde se desarrolla la actividad pedagógica y, por ende, donde el docente expresa su inteligencia pedagógica. El contexto real provee al docente la información útil, completa y oportuna que requiere para desarrollar sus potencialidades intelectuales. Este contexto real está determinado por el espacio físico escolar y los elementos del proceso de integración escolar de niños con necesidades educativas especiales.

§ Las funciones cognitivas que forman parte de la inteligencia pedagógica y que le dan su estructura psicológica están descritas por el metaconocimiento de los docentes acerca de los aspectos propios del proceso de integración escolar de niños especiales y de la misma actividad pedagógica y, también, por los componentes ejecutivos de la actividad pedagógica expresados por el docente a través de sus habilidades pedagógicas en el aula y por la interacción pedagógica. Estos aspectos de la inteligencia pedagógica se apoyan en las estructuras cognoscitivas que permiten transformar y automatizar el procesamiento de la información del docente en la práctica de su actividad pedagógica, logrando mayor efectividad en la resolución de los problemas propios del contexto real educativo.

§ Los sistemas autorreguladores se refiere a un conjunto de funciones cognitivas de las que se vale el docente para controlar, supervisar y evaluar su desempeño pedagógico y reajustar desde una perspectiva sistémica su propia actividad rectora. En este sentido, las creencias, los esquemas atribucionales, los valores y el control valorativo del mismo docente se constituyen en los recursos que permiten que éste oriente su funcionamiento intelectual, autoregulándose de manera efectiva ante la resolución de problemas con la finalidad de alcanzar el éxito en el proceso de integración escolar de niños especiales.

§ La inteligencia pedagógica altamente efectiva y desarrollada sobre la base de la interacción dialéctica de sus elementos, sirve de herramienta para ejecutar con el máximo aprovechamiento el proceso de integración escolar de niños especiales, sobre todo si el docente conoce satisfactoriamente sus dotes intelectuales.

§ Las instituciones de Educación Superior encargadas de la formación de docentes, deben fomentar y desarrollar de manera efectiva el talento pedagógico de los alumnos, con la finalidad de formar cada vez docentes más inteligentes, capaces de aceptar retos pedagógicos y transformacionales conducentes a la optimización de la calidad de vida de todos.

§ Es necesario planificar la formación docente orientada al desarrollo de las capacidades intelectuales de los docentes en servicio que estén realizando el proceso de integración escolar de niños especiales con la finalidad de proveerles de herramientas útiles para la resolución de problemas sobre la base del auto- descubrimiento de sus propias potencialidades intelectuales.

§ Es oportuno reflexionar sobre la relación teórico- práctica que se maneja en la formación de docentes en institutos de Educación Superior y revisar los planes de estudio de carreras docentes para involucrar en cada eje curricular la estimulación y el desarrollo de las potencialidades intelectuales del docente en formación.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (1987). *Técnicas de Investigación Social*, 21ª Ed. Buenos Aires: Humanitas.
- Brinkmann, W. (1983). El Profesor entre Teoría y Praxis. *Educación*, 28, 7-18.
- Castellanos, D. y Córdova, M. (1999). *Hacia una Comprensión de la Inteligencia*. Material mimeografiado. La Habana: Centro Iberoamericano para la Formación Pedagógica y la Orientación Educativa (CIFPOE) e Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".
- Feuerstein, R. (1997). *Theory of Structural Cognitive Modifiability: New Horizons for Learning*. Disponible en <http://www.newhorizons.org>
- Flórez, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Colombia: McGraw Hill Interamericana.
- Gallego-Badillo. (1997). *Saber Pedagógico. Una Visión Alternativa*, 2ª ed. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- García, L. y cols. (1996). *Los Retos del Cambio Educativo*. La Habana: Pueblo y Educación.

Martínez, M. (1994). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación: Manual Teórico-Práctico*. México: Trillas.

Sternberg, R. (1984). *Toward a Triarchic theory of Human Intelligence*. *The Behavioral and Brain Sciences*, 7(2), 269-315.

Vigotski, L. (1990). *Obras Completas. Tomo V: Fundamentos de Defectología*. La Habana: Pueblo y Educación.

---

**Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4(1), (2001)**

---

**Referencia bibliográfica de este documento:**

Pérez Jiménez, César (2001). Inteligencia pedagógica en docentes de aula regular: Su uso en la integración escolar de niños especiales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 4(1)*. Consultado el 21 de Diciembre de 2004 en <http://www.aufop.org/publica/reifp/01v4n1.asp>

Este artículo ha sido consultado 695 veces

**Recibido el 13/1/01**  
**Aceptado el**



AUFOP



WWW

Buscar

Translate

into english

Translate