



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE HIDALGO  
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
ÁREA ACADÉMICA DE CIENCIAS DE LA

**LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LA  
DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

PROYECTO TERMINAL DE CARÁCTER PROFESIONAL QUE PARA OBTENER EL  
DIPLOMA DE

**ESPECIALIDAD EN DOCENCIA**

**Presenta:**

CAROLINA VALERO OLMEDO

**Director de Proyecto Terminal:**

DRA. MARICELA ZÚÑIGA RODRÍGUEZ

Pachuca de Soto, Hidalgo, Diciembre de 2011

**FECHA**

## Índice

Contenido	Página
Resumen	3
Introducción	4
CAPÍTULO I. Primer acercamiento al problema de investigación	8
1.1 Estado de la cuestión	8
1.1.1 Retraso mental o discapacidad intelectual	8
1.1.2 Educación especial	11
1.1.3 Integración educativa	13
1.1.4 Competencias docentes	16
1.2 Justificación	19
1.3 Planteamiento del problema y preguntas de investigación	23
1.4 Supuesto de investigación	25
1.5 Objetivos	26
CAPÍTULO II. Marco teórico y conceptual: Las Inteligencias Múltiples y la Formación del Profesorado para la atención a la diversidad	27
2.1 Definiendo las inteligencias	28
2.1.1 Las Inteligencias Múltiples	29
2.2 Competencias docentes para una educación inclusiva	31
2.3 Marco conceptual	35

### CAPÍTULO III. Esbozo metodológico: Evaluación de la labor docente ante la Discapacidad

Intelectual	38
3.1 Contexto y población a estudiar	38
3.2 Método	38
3.3 Procedimiento	39
3.4 Análisis de resultados	40
3.5 Calendario de actividades	41
Conclusiones preliminares	43
Referencias	46

## Resumen

En las últimas décadas se ha dado paso a la integración educativa de alumnos que presentan algún tipo de Necesidad Educativa Especial asociada o no a alguna discapacidad física o intelectual o aptitudes sobresalientes, a fin de lograr el cumplimiento de un derecho fundamental como lo es la educación sin distinción o discriminación por la condición del estudiante, ya sea, social, económica o intelectual; en ese sentido se ha dado paso a la reestructuración del sistema educativo en el área de educación especial, creando unidades de apoyo conformadas por equipos multidisciplinarios que auxilian a los profesores de aulas regulares, orientándoles y dando seguimiento a los estudiantes que se integran. Sin embargo, a razón de una indagación profunda en diversos documentos se encuentra que, por una parte, el atender educativamente hablando, a estudiantes con algún tipo de discapacidad es ya, desde el mismo término que se utiliza, una condición limitante, idea que se ha pretendido cambiar con el tiempo. Aunado a esto, se identifica que los docentes de aulas regulares de educación primaria no cuentan con formación que les permita dar una atención educativa a las diferencias que se encuentran ya de por sí en el aula, y en el caso específicamente de los alumnos con discapacidad intelectual que ingresan en ellas tampoco se logra una enseñanza exitosa, ya sea por desconocimiento, tiempos, recursos o hasta por las mismas actitudes del docente; en ese sentido, se pretende con esta investigación identificar las competencias que requiere el docente para hacer de su práctica una práctica inclusiva, a través de un estudio cualitativo que permita analizar y profundizar sobre las concepciones respecto a la discapacidad intelectual, expectativas y prácticas docentes, de tal modo que permita describir, posteriormente, los resultados que este proceso de integración está dando en las escuelas primarias adscritas a la USAER no. 23 de la Ciudad de Pachuca.

## Introducción

La sociedad ha cambiado en su forma de percibir a los niños que presentan capacidades diferentes, la influencia de los medios de comunicación y los cambios en las diversas reformas educativas han promovido este avance social de aceptación; es así que se ha aplicado la propuesta de la integración de pequeños que presentan algún tipo de Necesidad Educativa Especial asociada con aptitudes sobresalientes o con otros factores como discapacidad física e intelectual, en las escuelas de educación básica, dando respuesta al derecho de recibir educación a toda la población sin distinción alguna (SEP, 2002).

Los propósitos fundamentales de la reforma educativa, en ese sentido, están encaminados a mejorar la calidad de la educación fortaleciendo a su vez la equidad, asegurando que todos los niños, independientemente de su condición física, intelectual, sociocultural o económica, tengan las mismas oportunidades de incorporarse a la escuela promoviendo el desarrollo de todas sus potencialidades como ser humano.

Para lograr esta equidad se ha reorganizado el sistema educativo, reformulando planes y programas de estudio, generando nuevos materiales educativos destinados específicamente a grupos de niños con capacidades diferentes.

Dicho esto, se ha impulsado la integración de este grupo vulnerable de la sociedad, abriendo puertas de escuelas regulares a niños de educación especial, dejando a un lado la tipificación educativa y visualizando con ello que estos niños también desarrollen competencias para la vida, mejorando sus capacidades físicas, intelectuales y sociales.

Esta integración implica una ardua labor docente, pues el integrar a un niño con dichas características requiere también contar con la preparación adecuada para brindarles la atención educativa que ellos demandan y merecen, contar con el conocimiento sobre los diferentes tipos de Necesidades Educativas Especiales, y las estrategias que le permitan apoyar en la formación de competencias para vida de estos alumnos.

Dicho lo anterior, las personas con discapacidad intelectual presentan dificultad de aprender al mismo ritmo que los demás niños, sin embargo, no es imposible que logren un buen desempeño en su vida diaria, aprendiendo a ser sociables y llevando a cabo actividades que implican esfuerzo físico e intelectual, simplemente requerirá de más tiempo y dedicación a las tareas, pero principalmente convicción por parte del docente para involucrarse en el proceso, prestarles mayor atención y realizar las adecuaciones curriculares de acuerdo a la necesidad del niño. Este proyecto, entonces, está encaminado a reconocer las competencias que se deben contar o desarrollar como docentes, en pro de atender alumnos con éste tipo de discapacidad, identificando cómo el docente contribuye a la formación integral de los mismos, haciendo una revisión detallada de las formas de enseñanza y la relación que exista entre docente – alumno, así como la adecuación de los contenidos a las necesidades particulares de los alumnos a través de las estrategias docentes que implementa en el aula, identificando las diversas capacidades humanas que cada alumno presenta.

Dicho interés surge a razón de la experiencia de vida propia, al vivir de cerca el comportamiento de la sociedad y de los maestros en las escuelas de educación especial para con los alumnos con capacidades diferentes y la convicción de aportar al mejoramiento de la calidad de educación no solo integradora, sino inclusiva, encaminado a que ésta calidad se refleje en las competencias, capacidades y aptitudes que se logren desempeñar en alumnos vulnerables en el

aula regular como lo son quienes presentan algún tipo de discapacidad intelectual; partiendo desde la idea que para que la inclusión se logre, el docente debe de estar capacitado y contar con las competencias que le permitan tener un buen desempeño, pero sobre todo lograr resultados con los alumnos, abriéndoles las puertas para su óptimo desenvolvimiento en la vida.

Este proyecto de investigación, está integrado por cuatro grandes capítulos, en donde, el primero da cuenta de el estado de la cuestión sobre diversas investigaciones que se han llevado a cabo en los últimos años sobre la educación especial, la integración educativa, la discapacidad intelectual o retraso mental y las competencias docentes, dicho apartado permite dar cuenta del trabajo con los alumnos que presentan algún tipo de necesidad educativa especial asociada a la discapacidad intelectual y la falta de formación del profesorado para dar atención desde el aula a estos alumnos. En ese sentido, el fin último de este trabajo es identificar las competencias que el docente de educación regular requiere, y que surge a razón del planteamiento del problema encontrado, así como las preguntas de investigación que guiarán este proyecto.

Otro apartado de este trabajo, consiste en el capítulo dos, da cuenta de la revisión del fundamento teórico, que se organiza en dos apartados, en donde el primero proporciona un referente de las diversas concepciones de inteligencia y que por su naturaleza, tienden a la clasificación del ser humano; aterrizando, posteriormente, en la concepción desarrollada por Howard Gardner (2001), que da cuenta de la diversidad y de la posibilidad de potencializar las capacidades con las que ya se cuenta. El siguiente apartado, retoma teoría desde la postura de Gimeno Sacristán (1999, 2002), respecto a la formación del profesorado en el aspecto de la atención a las diferencias que se encuentran en el aula, retomando la idea de la enseñanza individualizada y la formación docente encaminada a dicho fin. De la misma forma, en dicho

capítulo se proporciona un referente conceptual de diferentes términos que serán encontrados en la redacción de este documento, a fin de que el lector, se adentre en la temática tratada.

Posteriormente, en el siguiente capítulo, se presenta la metodología a aplicar, y que recae en un estudio cualitativo, de corte exploratorio descriptivo, que pretende dar cuenta de las observaciones del desempeño docente en aulas de escuelas regulares adscritas a la USAER No. 23 de Pachuca, Hgo., y que brindan atención educativa a los alumnos que presentan discapacidad intelectual; a quienes se les aplicará una entrevista semiestructurada a fin de conocer sus concepciones, expectativas y motivantes respecto a la integración educativa y la discapacidad intelectual.

Por último se presenta una serie de conclusiones que se retoman de la experiencia adquirida durante el desarrollo de este proyecto, en vísperas de la aplicación en las aulas regulares en una segunda etapa de este trabajo.

De esta forma, se invita al lector a adentrarse en este mundo de diversidad en donde el acto de enseñar se vuelve un acto de responsabilidad social, de tolerancia, de respeto y de comprensión hacia los demás y sus necesidades educativas especiales, y principalmente hacia el fin último de la educación: el desarrollo del potencial humano.

*Palabras clave:* Integración Educativa, Competencias docentes, Educación especial, Discapacidad intelectual.



## CAPÍTULO I. Primer acercamiento al problema de investigación

Temáticas como integración educativa y discapacidad intelectual en el aula, son un campo fértil en el tema de la investigación educativa, dado que se han llevado a cabo diversos estudios que permiten identificar un panorama del lugar en que se ubica la formación docente, y el proceso de integración a las aulas regulares, aún queda mucho por hacer. Es en este apartado se retoma información de diversas fuentes e investigaciones realizadas sobre estas temáticas, que permite encontrar un problema serio de investigación, como lo es la formación del profesorado para dar atención educativa a alumnos con discapacidad intelectual en el aula regular.

### *1.1 Estado de la cuestión*

Este apartado pretende mostrar las últimas concepciones referidas a la discapacidad intelectual y las necesidades educativas que se manifiestan en el proceso de integración-inclusión en el aula regular de quienes la presentan, describiendo por área temática los avances de las investigaciones recientes que permitan, a su vez, retomar la función del docente en dicho proceso, las acciones que prevalecen en el aula integradora y el marco a la identificación de las competencias con las que el docente debe contar para considerarse un docente inclusivo.

#### *1.1.1 Retraso mental o discapacidad intelectual*

La concepción sobre la discapacidad se ha ido transformando, de la misma manera que la historia de su educación, la cual comienza desde que se creyó que era bueno educar a quienes la padecen, es decir, que se les atribuye *educabilidad* (Meléndez, 2007). Desde ésta perspectiva, se comenzó con la creación de diversos métodos y estrategias para enseñar, en primera instancia a las personas con discapacidades sensoriales, creando en Francia y Alemania centros

especialmente para instruir a ciegos y sordos. Dando así la entrada de la educación especial de las personas con discapacidad intelectual sensorial. A razón de la experiencia del psiquiatra Jean Itard con el niño salvaje de Aveyron en 1800 se da el primer acercamiento a la educación especial en discapacidad intelectual, y es hasta mediados del siglo XIX que Edouard Seguin y María Montessori comienzan un movimiento en pro de del bienestar y la educación en personas que en aquél entonces de denominaban como *débiles mentales o idiotas* (Meléndez, 2007); Seguin a través de su llamado *método fisiológico de educación*, que implicaba adiestramiento muscular, adiestramiento del sistema nervioso, educación de los sentidos, adquisición de ideas generales y desarrollo de pensamiento abstracto y preceptos morales (et.al.2007).

Montessori (et.al 2007), por su parte, contempla que la discapacidad intelectual se atañe más a un problema pedagógico, y que trabajando de manera estructurada, estimulando el desarrollo sensorio-motor y la implementación de actividades con materiales didácticos permitirían un mejor desempeño educativo de dichos alumnos. Ambos teóricos, dieron la pauta a mejorar las condiciones en las que se trabajaba con los niños con discapacidad intelectual, sin embargo, *no contemplan* que los alumnos pudieran desarrollar algún tipo de *habilidad o destreza*, por lo que más que educación, era considerada terapia.

Galaz Navarro (2009) retoma el significado de la educación desde su etimología, *ex-ducere*, lo que refiere a la educación como una potencialidad que posee el ser humano de *educabilidad*, en donde sin distinción de su condición, cualquier individuo, en compañía de otro puede pasar de una condición a una mejor, de un aprendizaje a otro.

Sin embargo, Sánchez, Cantón y Sevilla, (1997, en Sánchez, 1990-2001) destacan que el simple término de *discapacidad* indica la presencia de una *condición limitante*, por problemas esencialmente de tipo físico y/o mental, adquiridos por condiciones genéticas, traumas o factores

ambientales, por lo que aun en nuestros días deja ver una etiquetación de las personas que las padecen y que por lo regular requieren ayuda e instrucción especializada para funcionar en su vida cotidiana, tal es el caso de personas con síndrome de Down, parálisis cerebral, retraso mental, entre otras.

En este mismo sentido, según la *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, la discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa respecto a actividades prácticas cotidianas y sociales (AAIDD, 2011). Dicho funcionamiento intelectual está asociado con actividades de desempeño cognitivo como el aprendizaje, el razonamiento, el pensamiento reflexivo, entre otros. Ésta definición ha sido transformada durante las tres últimas décadas, partiendo de la idea del *retraso mental* como un término peyorativo, al término de discapacidad intelectual que da la pauta a ayudar a estas personas a alcanzar su más alto nivel de funcionamiento, es decir, potencializar sus capacidades en lugar de fijarse en sus deficiencias.

En este mismo sentido, en México se identifica a la discapacidad intelectual como la función que se encuentra significativamente por debajo del promedio y que coexiste con limitaciones de las áreas de habilidades adaptativas, como lo son: la comunicación, el autocuidado y autonomía, habilidades de convivencia y participación familiar y social, mantenimiento de la salud y seguridad, *educabilidad* y trabajo (SSA, 2009).

Dicho lo anterior, se denota que aún en estos días, la concepción de la discapacidad intelectual, recae en la idea de que quien se encuentra en esa situación, tiene menores posibilidades de logro en todos los sentidos de su vida; por lo que se encuentra que los sujetos que presentan algún tipo de discapacidad intelectual, presentan una mayor dependencia de otros sujetos para el desarrollo de sus capacidades, y en ese sentido, encaminado hacia la educación, la

labor de los padres de familia, la escuela y el docente, pueden ser un detonante para el desarrollo integral del alumno.

### *1.1.2 Educación especial*

Desde la década de los 90's la concepción de la educación especial ha cambiado de perspectiva, partiendo desde la misma Ley General de Educación de 1993 en donde dispone el artículo 41 la atención a la diversidad y la *no exclusión de los alumnos que presenten discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes* (Sánchez, 1990-2001). De esta forma el concepto de calidad educativa comienza también a fusionarse en el ámbito educativo, dada la idea de que la educación debe ser integral para todos los individuos sin distinción alguna por las condiciones que presente.

En este mismo contexto, la educación especial *supone promover la educación de calidad que llegue a todos los alumnos, ofreciéndoles lo que cada uno necesita*, implicando el desarrollo profesional del docente modificando, en primera instancia, sus creencias y actitudes respecto a esta integración; implica también la readaptación del currículo a las características del centro escolar y de los alumnos independientemente de su condición (Palomares, 2008); requiere de una reformulación de su misión, organización y funcionamiento, una articulación en el trabajo en conjunto con la educación regular, destinar recursos suficientes y de manera efectiva (Sánchez, 1990-2001) que permita atender a la diversidad desde lo más generalizado, el sistema educativo y el currículo de la educación básica.

En relación a ofrecer lo que cada alumno necesita en el contexto educativo, el concepto de Necesidades Educativas Especiales, por su parte, se difundió en todo el mundo a partir de la

proclamación de los *Principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales* (Declaración de Salamanca) y del Marco de Acción derivada de la misma, en 1994. Dicho esto, en México se definió que un niño o una niña con necesidades educativas especiales es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos (SEP, 2002) contemplando también las dificultades que presentan al docente en el desarrollo del proceso de enseñanza (Sánchez, 1990-2001).

Por otra parte, anteriormente existían escuelas específicamente para dar atención a los alumnos especiales, y los alumnos que asistían a escuelas regulares que presentaran necesidades educativas especiales, según la perspectiva del docente, se canalizaba a las escuelas de educación especial, principalmente de acuerdo a su nivel de déficit y habilidad (Sánchez, 1990-2001). Baca y Cervantes, (1991 en Sánchez, 1990-2001) describen que la clasificación para asignar alumnos a la educación especial debe de incluir aspectos tales como el tipo y grado de limitación o discapacidad, edad en la que ocurre, nivel académico e historia escolar, la determinación del nivel intelectual y de conducta adaptativa y la situación familiar, entre otros. Ahora, ésta idea también se ha modificado, en el año 2002 el Programa de Fortalecimiento a la Educación Especial de la Integración Educativa propone la igualdad de oportunidades en acceso, permanencia y logro educativo de los niños con necesidades especiales priorizando la atención en alumnos sobresalientes o con discapacidad, de éste modo, la estructura educativa que da atención a las necesidades educativas especiales se ha reorganizado, creando Centros de Atención Múltiple, en los que se agrupa a los niños por edad y no por discapacidad, así mismo se incorporan las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que proporciona a los docentes apoyos teóricos metodológicos para la atención a alumnos con Necesidades Educativas

Especiales y apoyo y orientación a las familias que se encuentran o ingresan al aula regular en el movimiento actual de integración educativa.

Esta educación especial requiere de personal multidisciplinar y capacitado en áreas tales como lenguaje, audición o discapacidad intelectual, entre muchos otros temas, áreas en las que apenas comienza a incursionar el maestro de educación regular, aunque no se encuentre preparado para ello (Sánchez, 2003).

Aunado a esto, se identifica que hay una carencia en las investigaciones realizadas en el ámbito educativo sobre la educación especial, los alumnos que la requieren y la realidad de los servicios que se ofrecen; sin embargo los referentes teóricos que se han venido utilizando en la práctica surgen a razón de la perspectiva médica o neurológica, enfocando su atención en la descripción del déficit y las limitaciones físicas o mentales de los individuos, dejando a un lado las implicaciones pedagógicas (Sánchez, 1990-2001).

Se conceptualiza a la educación especial, a razón de los aportes anteriormente mencionados, como la educación que está destinada a personas que presentan un cierto tipo de necesidad educativa especial, la cual aporta al desarrollo del alumno; dada su estructura se encuentra con áreas de apoyo específicamente para dar atención a los alumnos que no son integrados en aulas regulares, y proporcionar apoyo a los docentes que, en escuelas regulares, integran a los estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes u algún otro tipo de necesidad educativa especial. Es un campo fértil en la investigación acción en el ámbito educativo.

### *1.1.3 Integración educativa*

La integración educativa es el proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes

sobresalientes o con otros factores estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación (SEP, 2002, p. 31) teniendo un mayor énfasis en la atención de alumnos con discapacidad intelectual, facilitándoles así el acceso al currículo básico (Téllez, 2003). Lieberman (2002, en Sánchez, 1990-2001) pone en consideración que ésta integración no podrá lograrse solo por decreto, si no que requiere de evitar la limitación y las fallas de los alumnos con discapacidad en el aula regular, proponiendo entonces, contar con un rango, con el cual se identifique qué alumnos son aptos de ser beneficiados con la integración y cuáles no, partiendo de que primero se requeriría que las necesidades de la diversidad que se encuentra ya en el aula regular sea cubierta.

Por su parte, Gómez Palacio en 1996 (Sánchez, 1990-2001) realizó una investigación con doce alumnos con discapacidad intelectual leve que se integraron al aula regular con el fin de analizar los factores que contribuyeron a la evolución positiva y las barreras que impidieron el desarrollo óptimo de los alumnos, identificando que el éxito de la integración educativa está relacionado con la edad de detección e inicio de tratamiento tempranamente, el diagnóstico de inteligencia, en el que a menor grado de discapacidad, mayor integración, la aceptación familiar favorece el desarrollo individual y la integración social, el nivel socioeconómico, el tipo de escuela que favorezca el desarrollo de habilidades.

Surge así la idea de una escuela *inclusiva*, que se encargará de que los alumnos no solo pasen por la escuela, si no que realmente les permita el *desarrollo de habilidades, actitudes y valores* que le sean útiles para la vida, valorando sus propias posibilidades y no centrándose solamente en la transmisión de conocimientos y evitando la segregación en el aula. Ésta inclusión y su efectividad, dependerá de que el docente encargado del grupo cuente con la preparación adecuada y la actualización permanente que le permita mejorar continuamente su práctica respeto al trabajo con los niños con discapacidad intelectual.

Sin embargo, la referencia práctica de dicha integración dista mucho de lo que se propone, puesto que las prácticas tradicionalistas, aún presentes en el aula, las preocupaciones por abarcar contenidos y el tiempo que se tiene para lograr las metas educativas en el aula regular, impiden la interacción profesor-alumno efectiva; Pedrazza y Acle (2009) muestran los resultados de la interacción que se da entre los alumnos con discapacidad intelectual y los docentes del aula regular en las que éstos están integrados, concluyendo en que los alumnos requieren de una supervisión continua para llevar a cabo las actividades y al no poder prestarles atención, no logran el ritmo de trabajo que sus compañeros, por lo que se pierden de actividades y por ende de aprendizajes y el desarrollo de habilidades básicas. Sin lograr así, como citan las autoras, una enseñanza exitosa, en la cual refieren *el profesor ayuda al estudiante a operar más allá de sus capacidades actuales y consolida la experiencia conjunta en una nueva capacidad*, denotando así la distancia entre lo que el maestro enseña y el alumno aprende.

Es así que el hablar de integración implica, a su vez, retomar diversos aspectos como la adaptación curricular según las necesidades individuales, de la cual Sánchez (1990-2001) se refiere como flexible, en donde asume que es la currícula y la escuela las que han de adaptarse a las necesidades del niño y no de manera contraria.

Entonces, se entiende que la integración educativa es una situación que ya está dada en las aulas, tiene como fin que los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas o no a alguna discapacidad se incorporen en las aulas de educación básica regulares, por lo que se requiere de la movilización de las decisiones y acciones que promuevan, no solo que el alumno se integre, sino que se le incluya en los procesos educativos. Esta integración está encaminada a evitar el rezago educativo y promueve la igualdad de condiciones en acceso, permanencia y logro



educativo, fomenta la participación de alumnos que están en situación vulnerable, como aquellos que presentan discapacidad intelectual, en la vida escolar y social.

#### *1.1.4 Competencias docentes*

Frade (2011) retoma la conceptualización de la educación basada en competencias, en donde la idea fundamental, en cualquier nivel educativo, es que la educación enseñe a desempeñarse eficientemente en la vida, haciendo uso de sus propios recursos cognitivos, afectivos, físicos, utilizados de manera concreta para hacer algo; define así una competencia como una *capacidad adaptativa, trasladable, cognitiva, emocional y conductual específica, que se despliega para responder o resolver una demanda que se produce en un entorno determinado en un contexto sociohistórico y cultural*. Según el plan y programa de estudios de educación primaria y secundaria ( SEP, 2006, 2009) la manifestación de una competencia implica un saber hacer (habilidad) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes), es entonces que en aula se deberá fomentar y fortalecer diferentes tipos de competencias como las que promueven el aprendizaje permanente, el manejo de la información, que permitan el manejo de situaciones, que le faculten al alumno para convivir y vivir en sociedad (et.al. 2009).

Dicha conceptualización del enfoque por competencias da una aproximación a la búsqueda del potencial de los individuos, aprovechando las capacidades con las que se cuenta, independientemente de si se tiene o no algún tipo de discapacidad.

En éste mismo contexto, se identifican dos tipos de competencias a desarrollar en lo que concierne a la educación especial; las establecidas por el currículo que todos los alumnos de

educación básica deberían desarrollar como las habilidades de pensamiento básicas, la autonomía y el desarrollo personal, la comunicación, la ética y la posibilidad de vivir en armonía, el uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, a fin de que se desempeñen eficientemente en el ámbito laboral posteriormente; aparte, las competencias estratégicas, que le ayuden a desarrollar capacidades potenciales, de adaptación, de sustitución a través de recursos internos y externos que le permitan transformar su necesidad, capacidades cognitivas, afectivas y conductuales para vivir y convivir (Frade, 2011).

Por lo tanto se encuentra que las competencias pueden ser observables en diversas perspectivas (Frade, 2011); la psicológica, mostrada en las capacidades de adaptación, de cognición, de emoción y de conducta; *la pedagógica*, que establece las metas curriculares y procesuales que define hacia donde se dirige el proceso educativo y cómo llevarlo a cabo; la sociológica y filosófica, que definirán las capacidades que deberán ser desarrolladas por el individuo.

Sin embargo, para lograr resultados en los alumnos con o sin discapacidad intelectual en el aula regular, el docente requiere contar con ciertas capacidades, conocimientos y primordialmente actitudes positivas que le permitan desenvolverse adecuadamente en el grupo y convertirse en docente no solo integrador, sino inclusivo, en donde promueva que la estancia en la escuela de los niños con discapacidad intelectual tenga provecho. A éste respecto, Guajardo (2010) plantea que la formación docente no estaba encaminada a la profesionalización en el área de educación especial, solamente las escuelas especializadas, en donde los docentes son formados también para asesorar y apoyar a los docentes de aulas regulares o centros de atención múltiple; plantea la idea de la profesionalización docente de acuerdo al contexto, en donde cita a Héctor Jacobo y su tesis de la realidad extrema de práctica profesional, en la que retoma pedagogos

clásicos que ubican el pensamiento de los docentes en condiciones extremas de enseñanza como Kerschensteiner, Neill, Clapàrede, Vigotsky, quienes identifican la labor docente como la pauta para el desarrollo total del niño, físico y emocional.

De la misma forma, entre los años 1990 y 2001 se llevaron a cabo algunas investigaciones sobre la integración, de lo que destaca que dicho movimiento no consideró proveer de recursos adicionales y capacitación docente de las aulas regulares para el momento en que se da paso a dicha integración; para el año 2002, según el Programa de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa, se contemplaba el diseño de una estrategia de actualización que promoviera que el personal docente, tanto de educación especial como de educación regular, tuviera acceso a los contenidos que le permitan atender de manera adecuada a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, particularmente a los que presentan discapacidad (SEP, 2002); por tanto, hablar de competencias docentes implica lograr un desempeño eficiente y eficaz, que se denote ante la actuación de una demanda específica (García y Cols., 2008) , que en este caso será lograr que el alumno con discapacidad intelectual que se integra al aula regular desarrolla las competencias básicas y estratégicas que ya Frade compartía; ser competente, entonces, es sinónimo de experto en un campo determinado, en donde se realizan tareas específicas y reflexiona sobre su hacer, se es crítico y se analiza y ajusta el desempeño de acuerdo con la situación que se presente (García y Cols., 2008).

En este contexto, autores como Rueda-Beltrán (2009), Gracia y Cols. (2008), identifican una serie de competencias a desarrollar y evaluar en la función docente, fundamentando desde diversos autores como Perrenoud, Zabalza, SEMS (Subsecretaría de Educación Media Superior), Cano y Comellas; y que se consideran desde los principios de orientación formativa, en donde el docente reflexiona sobre su propia práctica, la orientación

participativa, en la que el docente se involucra en la evaluación y formación de la práctica, la orientación humanista, que define al docente como un ser humano, con necesidades e intereses propios y el enfoque multidimensional que gira en torno a la relación diaria entre maestro-alumno (García, y Cols., 2008).

Por lo tanto, queda por entendido que el docente, al trabajar con alumnos con algún tipo de discapacidad intelectual, no solo debe buscar desarrollar en él las competencias que marca el currículo básico, sino que también requiere promover el desarrollo de competencias estratégicas que le permitan al estudiante desenvolverse personal y socialmente; se da a entender que requiere partir de lo que el alumno si puede hacer y fortalecerlo, así como encontrar caminos para el desarrollo de otras capacidades; en ese sentido, también se encuentra que el docente requiere contar con competencias que le permitan actuar de una manera fundamentada ante este reto que se le impone, lo que implica un proceso de formación y capacitación continua.

## *1.2 Justificación*

En últimos años, a nivel internacional y nacional, se ha dado gran énfasis en la integración educativa y las escuelas de calidad, de tal forma que el Sistema Educativo Mexicano ha dado apertura a que alumnos con capacidades diferentes acudan a las escuelas regulares y tengan acceso al currículo básico, lo que implica un proceso de cambio en las formas de enseñanza y la búsqueda de brindar atención de calidad a un grupo vulnerable de la sociedad, como son los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad física, intelectual o aptitudes sobresalientes; promoviendo así el cumplimiento a sus derechos de recibir educación en igualdad de oportunidades.

Dicho lo anterior, esta integración educativa consiste en que los niños y jóvenes en edad de cursar la educación básica y que presenten algún tipo de discapacidad, ingresen a las aulas regulares, evitando la tipificación o exclusión y promoviendo en ellos el desarrollo de competencias que le permitan transformar su realidad, partiendo de la idea fundamental de desarrollar todas sus potencialidades como ser humano más allá de sus limitaciones.

En este sentido, se encuentra que la función del docente del aula regular requiere de reconocer la diversidad que exista en el grupo de alumnos que dirige hacia el aprendizaje, ya que como bien comentan Coll y Miras (2001), los alumnos difieren entre sí en una gran variedad de aspectos, como la inteligencia, las destrezas cognitivas, esquemas de conocimiento, estrategias de aprendizaje, intereses, expectativas, motivaciones, enfoques ante el estudio y el aprendizaje, entre otras, lo que tiene gran incidencia sobre los procesos y resultados de aprendizaje (p. 331).

Estas diferencias, tienden a verse más reflejadas a razón de que por décadas se ha dado una clasificación de los alumnos de acuerdo a sus capacidades intelectuales, siendo señalados como aptos o no para ser educados a razón de la aplicación de diversas pruebas que determinan si un niño se encuentra dentro de un parámetro de inteligencia, y dependerá de sus resultados que sea integrado al aula regular o ubicado en grupos especiales.

Dicho lo anterior, los alumnos con algún tipo de discapacidad intelectual, presentan dificultad en aprender al mismo ritmo que los demás niños, sin embargo, no es imposible que logren un buen desempeño en su vida diaria, simplemente requerirá de más tiempo y dedicación a las tareas, lo que exige la reconceptualización de la enseñanza por parte del docente para involucrarse en el proceso de su aprendizaje, prestándoles mayor atención y realizando las adecuaciones curriculares que la necesidad del niño requiera, con el fin último de que la escuela

ya no sea solo integradora, sino inclusiva, lo que representa que el acceso de alumnos con discapacidad intelectual deje de ser solamente un acto caritativo o una mera política educativa; requiere de formación continua del profesorado y de un convencimiento, compromiso personal y conocimiento basto que le permita lograr la innovación que esto le exige (Casanova, 2009).

Dado este contexto, se encuentra relevante que los docentes cuenten o desarrollen competencias (actitudes, conocimientos y destrezas) necesarias que le permitan actuar en la búsqueda del desarrollo integral de los niños con discapacidad intelectual a partir de las características y necesidades individuales de aprendizaje, contemplando los tres ámbitos que según Snow (Coll, 2001) influyen en el logro de aprendizajes: el ámbito cognitivo que incluye el conocimiento declarativo y procedimental (destrezas intelectuales); el ámbito afectivo que implica el temperamento y emociones hacia el aprendizaje y el ámbito conativo que implica autoconcepto y estilos de aprendizaje.

En ese sentido, hablar de integración y calidad educativa implica, a la vez un tercer término, el de la inclusión, el cual refiere a que los alumnos con capacidades diferentes no solo ingresen a las aulas regulares, si no que el tiempo que pasan en ellas sea provechoso y se promueva el desarrollo de habilidades y actitudes que les permitan desenvolverse de manera integral y en sociedad.

Por tanto, la calidad educativa implica tener la capacidad de adaptar el sistema educativo de acuerdo a las necesidades de cada uno de los alumnos, más no que el alumno se adapte al sistema. Esas adaptaciones van en función de la infraestructura escolar, mobiliario y equipo, así como la adecuación del currículum según el nivel cognitivo del niño sin discriminación o rezago; dar atención de calidad también implica tomar en consideración las capacidades con las que

cuenta cada estudiante y partir de ellas para potencializarlas e incluirle en las actividades que se llevan a cabo en el salón del clases. Es decir, integrar es incluir, independientemente de las condiciones físicas o intelectuales del estudiante, reconociendo que todos los alumnos son diferentes y que aprenden de manera distinta, adaptando las actividades a manera que todos logren el cometido, desarrollar su potencial, en un marco de saber ser, saber hacer, y saber convivir, teniendo una mayor inclinación hacia esto último, promoviendo la comprensión del otro y atendiendo hacia la responsabilidad y solidaridad sobre la base de las diferencias individuales (Delors, 1996) .

Si bien, desde la práctica educativa se ha contemplado la realización y reformulación de diversos planes y programas de estudio que promueven esta integración, tal es el caso del Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa, en el que se reflejan propuestas de acción encaminadas hacia la sensibilización de docentes y padres de familia, hacia la conformación de las escuelas que habrían de integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales, y hacia la capacitación de los profesores tanto de escuelas regulares como de educación especial, a fin de fortalecer los lazos para un trabajo colaborativo entre docentes y disciplinas que apoyen a el logro del objetivo (SEP, 2002).

Dicho lo anterior, la integración educativa de alumnos con discapacidad intelectual se convierte, a razón de la puesta en práctica de diversas competencias docentes, en una base que determina en gran medida el desarrollo integral de los niños con discapacidad que ingresan a las aulas. Para que se logre este enfoque holístico se debe dejar de ver a los alumnos con discapacidad como un objeto más del aula y dejar de hacer una etiquetación a razón de un número que determina si se es inteligente o no, para con esto, dar pauta a la concepción del individuo con habilidades y capacidades que se pueden potencializar, partiendo de la idea de que

todos los alumnos son diferentes, que cada uno requerirá de satisfacer una necesidad educativa especial independientemente de que tenga o no discapacidad intelectual.

El papel del docente es fundamental en el sentido de que a mayor preparación, mejor formación para con sus alumnos, y que las nuevas exigencias que la sociedad marca solo se verán satisfechas en la medida en que se logre la reflexión sobre la propia práctica, la convicción por mejorar día con día y de que se logre un cambio en la forma de concebir a la discapacidad intelectual.

Es importante preguntarse entonces, si la integración educativa está cumpliendo con su cometido, reconociendo qué tipo de prácticas el docente, en su papel de mediador del aprendizaje, lleva a cabo en el aula para promover el desarrollo de competencias en niños con discapacidad intelectual que accedan a ella y qué tipos de competencias logran de acuerdo a sus posibilidades y necesidades específicas de aprendizaje. Sin embargo, como bien lo comenta Gimeno Sacristán (2008), se requiere primero observar las destrezas y actitudes de un profesor eficaz para poder establecer qué criterios se pueden considerar o no para que un docente lleve a cabo una práctica inclusiva.

Dicho lo anterior, la relevancia de este proyecto radica precisamente en esa observación de la práctica docente para con los estudiantes que ya han sido integrados en diversos grados de educación primaria, lo que llegará en una segunda etapa de aplicación de proyecto.

### *1.3 Planteamiento del problema y preguntas de investigación*

Actualmente en México se ha dado paso a la integración educativa, permitiendo con esto que niños con diferentes capacidades se integren a las aulas regulares sin ningún tipo de



discriminación por las condiciones físicas o intelectuales que presenten. De ésta manera se promueve no solo el acceso al currículo básico, sino la adaptación del mismo a las necesidades de cada uno de ellos, de igual manera la formación en valores basada en una sociedad de respeto hacia dichas diferencias y colaboración entre los pares, haciendo así de la escuela integradora una *escuela inclusiva*.

Esto implica que los docentes de las escuelas regulares, tengan la capacidad de identificar las necesidades educativas que cada alumno en su particularidad presente y aplicar los métodos y estrategias que le permitan orientar el desarrollo de competencias para la vida en dichos niños.

Las Necesidades Educativas Especiales (García, 1998) existen cuando alguna de las características personales del alumno afectan su aprendizaje, de manera que requiere de medios extraordinarios de acceso al currículum y/o adaptación de las condiciones de aprendizaje y por ende, de las formas de enseñanza, que den atención precisa a las necesidades detectadas de manera adecuada.

Es importante, por lo tanto, que el docente cuente con las competencias (actitudes, conocimientos y destrezas) necesarias que le permitan actuar de manera eficiente en la búsqueda del desarrollo integral de los niños con discapacidad intelectual, la cual, se presenta en los alumnos con desempeño cognitivo disminuido y dificultades de adaptación conductual, a partir de la características y las necesidades individuales que ellos presentan, evitando el prejuicio sobre la capacidades que se pueden potencializar; dando la pauta a una educación democrática en donde se den las mismas oportunidades de desarrollo (Casanova, 2011), aplicando los métodos y estrategias que le apoyen en el proceso y adaptando la currícula a fin de incluir y no excluir.

Sin embargo, es menester recalcar que la formación de los docentes de aulas regulares no está encaminada a la profesionalización en el área de Educación Especial (Guajardo, 2010), es solamente en las escuelas especializadas, en donde los docentes son formados también para asesorar y apoyar a los docentes de aulas regulares o centros de atención múltiple.

Por tanto, la problemática en que recae esta integración educativa es en que los docentes del aula regular no se forman como profesionales especializados en educación especial, por lo que la integración de alumnos con discapacidad intelectual conlleva un reto en el quehacer docente, en ese sentido, resulta interesante conocer ¿Qué conoce el docente sobre la discapacidad intelectual? ¿Qué expectativas tiene ante la integración de alumnos con discapacidad intelectual en el aula regular? ¿Qué papel desempeña el docente ante la integración de alumnos con discapacidad intelectual? ¿Qué métodos y técnicas educativas que ejecuta el docente promueven la inclusión de alumnos con discapacidad intelectual?. Cuestiones que, de manera general recae en una sola pregunta de investigación que engloba las mencionadas anteriormente, y a la cual se pretende dar respuesta:

¿Cuáles son las competencias que el docente requiere para incluir a alumnos con discapacidad intelectual en el aula regular?

#### *1.4 Supuesto de investigación*

A razón del problema planteado respecto a la integración de alumnos con discapacidad intelectual en las escuelas regulares de nivel primaria y los cuestionamientos acerca de las concepciones de inteligencia, conocimientos, expectativas docentes, se puede presuponer que:

El docente que cuenta con *conocimientos* básicos sobre inteligencia y discapacidad intelectual tendrá la posibilidad *de actuar como mediador* del aprendizaje y promoverá, a través de los métodos y técnicas educativas que aplica, la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual que se integran al aula de educación primaria.

### *1.5 Objetivos*

#### *Objetivo General:*

Analizar las competencias que el docente de educación primaria debe tener para lograr la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en el aula de educación primaria.

#### *Objetivo específicos:*

Reconocer las conceptualizaciones de inteligencia y discapacidad intelectual como fundamento teórico metodológico de la práctica docente inclusiva en el aula regular

Reflexionar sobre el papel que desempeña el docente en el proceso de enseñanza aprendizaje con los niños con discapacidad intelectual y desarrollo y fortalecimiento de competencias en el aula inclusiva.

Conocer los diversos aportes teóricos referidos a la formación docente respecto a las competencias que debe desarrollar de acuerdo a las necesidades del contexto histórico, social y cultural en el que se desenvuelve.

Distinguir métodos y estrategias educativas que permitan orientar el desarrollo de competencias en niños con discapacidad intelectual potencializando las capacidades con las que los alumnos cuentan.

## CAPÍTULO II. Marco teórico y conceptual: Las Inteligencias Múltiples y la Formación del Profesorado para la atención a la diversidad

Dada la problemática, se encuentra relevante aterrizar el fundamento teórico que permite plasmar el modelo teórico que se está aplicando para este proyecto, en donde se encuentran dos grandes ejes de análisis: la inteligencia y las competencias docentes ante la inclusión educativa. El primer eje, da un primer acercamiento a la conceptualización de la inteligencia para aterrizar posteriormente en la teoría de las Inteligencias Múltiples, en donde identifica que la riqueza de la humanidad se encuentra en sus diferencias, y que cada ser humano está dotado de diferentes capacidades, por lo que, en la labor docente, hay que aprender a reconocerlas y potencializarlas en cada estudiante.

En ese mismo sentido, el desarrollo de competencias docentes para atender a la diversidad viene desde la formación misma del profesorado y la capacitación continua, comenzando por el fortalecimiento de la práctica a través de la reflexión propia del qué hacer docente sobre lo que hace y cómo lo hace en el aula. De esta forma, el docente al integrar a alumnos con capacidades diferentes lleva a cabo diversas actividades que promueven la inclusión educativa partiendo de la adaptación del currículum y las actividades de enseñanza de acuerdo a las necesidades de sus estudiantes. Dicho lo anterior, se retoman los aportes de Gimeno Sacristán (1999, 2002), y su visión respecto a la individualización de la enseñanza vs. la homogenización, la aceptación de las diferencias vs. la desigualdad que se traspa del exterior al interior de las aulas; en donde se destaca el hecho de que la diversidad no es algo nuevo, sino que ya está, por lo que el ideal es aprender a convivir con ella.

## *2.1 Definiendo las inteligencias*

Durante varias décadas la idea de tener un acercamiento a la comprensión de la inteligencia ha dado pauta a que se desarrollen diversas teorías y formas de medirla, por lo que se ha dado pauta a la clasificación de las competencias cognitivas a razón de evaluaciones que se han diseñado pensando en la estandarización de los individuos y su nivel de inteligencia. Dicho nivel requiere determinarse con puntuaciones o porcentajes, considerando que los individuos no presentan diferencias significativas entre sí, lo que ha llevado a determinar que la inteligencia es una y es cuantificable.

Comenzando por la prueba desarrollada por Binet y Simon (Santrock, 2002) denominada Escala 1905, que consiste en dar respuesta a 30 reactivos y que comprende desde la habilidad de tocarse una oreja hasta realizar dibujos de memoria y definir conceptos abstractos, dicha prueba le permitió medir el nivel de desarrollo mental de un individuo en contraste con el de los demás, posteriormente Stern crea el concepto de Coeficiente Intelectual (CI), referido a la edad mental de un individuo dividida entre su edad cronológica multiplicada por 100 (p. 141).

Otro tipo de pruebas son los Test de Wechsler (WAIS-R para adultos, WISC-R para niños y adolescentes y la WPPSI-R para niños preescolares), que al ser aplicado el conjunto de pruebas que lo integran (y que están relacionadas entre sí), a un grupo selecto de individuos, se encuentra que existe una tendencia a desempeñarse bajo un mismo rango, es decir, el nivel de inteligencia de las personas tiene una misma línea de desempeño, por lo que Spearman (Deary, 2004) describe que existe un factor general de inteligencia humana, el denominado factor “g”. Estas pruebas, según Wechsler (Vallejo, 2006), pretenden medir la capacidad de un individuo de comprender el mundo que le rodea y los recursos de que dispone para enfrentarse a sus exigencias.

En este mismo sentido, Carroll (Deary, 2004) retomando la propuesta anterior, hace una reclasificación de la inteligencia partiendo del denominado factor “g”, dando dos niveles jerárquicos, la inteligencia general y las diversas capacidades mentales que se requieren para ser considerado inteligente.

Dicho lo anterior, podemos citar a Santrock (2002), que refiere que a diferencia del peso, la altura o la edad, la inteligencia no se mide en forma directa, y son los actos de las personas los que denoten o no cierta inteligencia; lo que implica reconocer la individualidad del ser humano y sus diferencias. Sin embargo, esta concepción del factor “g” como una inteligencia general, da pauta a la calcificación y exclusión social y educativa de los individuos, al ser utilizadas como referente para determinar si las personas son viables de ser educados.

Sin embargo, existen otras perspectivas como la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, quien postula que la competencia cognitiva de los seres humanos se describe más adecuadamente en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, los cuales denomina como inteligencias; para identificar dichas inteligencias se apoya en informaciones y el estudio sobre el conocimiento del desarrollo normal, en individuos sobredotados y el deterioro en las capacidades cognitivas; Gardner (2005) refiere que se necesita una mejor clasificación, por lo que encuentra que para denominar una inteligencia, la competencia intelectual debe dominar habilidades para la solución de problemas, crearlos o encontrarlos y los prerequisites son una manera de asegurar que una inteligencia humana debe ser genuinamente útil e importante.

### *2.1.1 Las Inteligencias Múltiples*

Los aportes de Gardner, dan un referente a que las personas cuentan con diferentes tipos de inteligencia, y que pueden ser desarrolladas todas en mayor o menor grado, por lo que denota

la aceptación clara de las diferencias individuales y resalta que la enseñanza debe encaminarse a potencializar las capacidades con las que el alumno cuenta, más allá de tener o no algún tipo de discapacidad intelectual.

En este sentido, Gardner (2001) define a la inteligencia como *un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura* (p. 45), refiriéndose así a que las inteligencias son dones que se pueden potencializar et.al (45).

En el sentido del desarrollo de habilidades del pensamiento Armstrong (2009), encuentra que la teoría de las Inteligencias Múltiples proporciona el contexto ideal para entender las habilidades cognitivas de los alumnos, y entender *Cómo* piensan los alumnos se ha convertido en un elemento más importante que saber el *Qué* piensan (p. 203).

Dicho lo anterior, Gardner (2001) identifica primeramente siete inteligencias, en donde la lingüística y la lógico matemática son a las que se le ha puesto mayor atención en la escuela tradicionalista desde el diseño currículum mismo, en donde la primera denota el desarrollo de habilidades hacia el lenguaje hablado y escrito y la segunda, que presupone la lógica para la solución de problemas matemáticos e investigaciones científicas (p. 52).

En segundo plano, se encuentran las inteligencias que destacan las bellas artes, que como menciona Gardner (2001), se pueden emplear de muchas otras formas; entre ellas encontramos la inteligencia musical como la capacidad de interpretar, componer y apreciar pautas musicales; la corporal cinestésica, interpretada como la capacidad de emplear partes del cuerpo para resolver problemas o crear cosas; y la inteligencia espacial, interpretada como la capacidad de reconocer o manipular pautas en espacios grandes o reducidos (p. 52). De la misma forma, identifica las

inteligencias personales (Gardner, 2001), la interpersonal, la cual demuestra la capacidad de una persona para entender las intenciones, las motivaciones y deseos ajenos, por lo que este tipo de personas tienen grandes habilidades para trabajar con otras personas o en grupo; mientras que la inteligencia intrapersonal se encuentra como la capacidad de comprenderse y conocerse así mismo, lo que le permitirá a las personas que la desarrollen emplear la información de sí en todo momento de su vida. En su última propuesta, Gardner (2001), señala que existe un tipo de inteligencia más, la naturalista, referida a que aquellos sujetos que la desarrollan son expertos en reconocer y clasificar las numerosas especies de su entorno.

En el caso específico de la educación especial, la teoría de las inteligencias múltiples da otra perspectiva respecto a las personas con discapacidad intelectual, pues se ven con otro tipo de potenciales en diversas áreas de desempeño. Por lo que ayuda a erradicar, de cierta forma, el paradigma del *déficit* y el enfoque de terapia.

Para Gardner es relevante trabajar con los estudiantes desde un paradigma de crecimiento (Armstrong, 2009) el cual evita las etiquetas, se evalúan las necesidades educativas especiales de manera individualizada, promueve la interacción entre pares y el entorno, permite aplicar estrategias didácticas y situadas para todos sin exclusión. Lo que deriva en que los docentes centren más su atención en las capacidades que tiene el alumno.

## *2.2 Competencias docentes para una educación inclusiva*

Para Gimeno Sacristán (2002), es importante identificar dos cosas; por una parte, que se vive en una época histórica en la que es necesario tener una mayor aceptación de las diferencias individuales; por otro lado, que esta aceptación ha logrado aterrizar en la práctica educativa, en donde se da una transformación de todo el sistema educativo, por lo que se da un proceso



aceptable de universalización de la educación, sin embargo, el mismo autor señala que esto da paso a la superación de la discriminación respecto a quienes accedan a la escuela y quienes no, pero ahora, esas diferencias sociales, se trasladan al interior del aula al no distinguir el tipo de cultura que ha de ser transmitida a personas con desigualdad de posibilidades.

Por tanto, el primer reto que enfrenta el docente ante dicha integración es el logro de la *individualización* de la enseñanza, en la que *se considera la peculiaridad del alumno en general o de alguno con necesidades específicas* (et.al. p. 215). Sin embargo, la educación básica centra su atención en la homogenización, es decir, se plantean los contenidos de enseñanza a un mismo ideal de hombre en formación, sin dar cuenta de que las necesidades, intereses y capacidades de los estudiantes son distintas; en ese sentido, se encuentra una gran desventaja respecto a lo que se busca como esencia de la integración educativa, es decir, la inclusión; puesto que, como Gimeno Sacristán señala, las prácticas de homogenizar promueve hacer distinciones entre los niveles de capacidad y rendimiento de los estudiantes.

Es a través del currículum que se imparte y que se aterriza esta práctica uniforme y que de cierta manera contribuye al reforzamiento de dichas diferencias. Y es por medio de la adaptación de los contenidos a los requerimientos del estudiante que se llega a la individualización. En ese sentido, el papel de la enseñanza recae en facilitarle al estudiante los medios y recursos que le permitan un mayor desenvolvimiento físico e intelectual, respetando sus etapas y formas de desarrollo. Sin embargo, el docente requiere lograr a una práctica pedagógica en donde reflexione y actúe de la manera más conveniente respecto a lo que es bueno y útil en la educación de los alumnos (Gimeno Sacristán, 1999:32). Solo de esta forma logrará llegar a lo que se encuentra como una práctica docente eficaz, en donde la esencia es que el maestro enseñe y el alumno realmente aprenda.

Esta práctica eficaz se ve reflejada desde las concepciones docentes respecto al qué enseñar y para qué enseñar; dicho lo anterior, desde la misma formación, el docente debe de plantearse en cierta postura epistemológica que le permita enfrentarse a problemas concretos que se le presentan en la práctica.

Gimeno Scristán (2002), refiere a Schein, quien distingue tres componentes de crecimiento profesional, los cuales refieren tomar en cuenta una ciencia básica que fundamente la práctica, una ciencia aplicada o ingeniería que se derive de procedimientos cotidianos y las competencias y actitudes que se relacionan con actividad profesional, es decir “...el docente...es un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento que elaboran científicos básicos y aplicados” (p. 402).

Por tanto, referirse a integración e inclusión educativa, necesariamente requiere hacer referencia a las competencias que el docente debe desarrollar para dar atención, en primera instancia a la diversidad que ya de por sí se encuentra en el aula y a los alumnos que ingresan a ella con algún tipo de discapacidad intelectual. La inclusión educativa asume que todos los estudiantes participen de actividades de aprendizaje en un salón de clases, sin embargo requiere de una transformación de todo el sistema educativo y principalmente del profesor que se encuentra a cargo del grupo integrador.

En este sentido, Marcelo (Casanova, 2009), las características del profesor en la escuela inclusiva se encuentran las del conocimiento de los diversos contextos educativos para realizar adecuaciones curriculares y del conocimiento profundo de la asignatura que se enseña; sin embargo estos nuevos escenarios sociales que dan paso a la integración requieren que desde su

formación tengan mayor énfasis en dar atención a la diversidad, a trabajar de manera cooperativa, a identificar Necesidades Educativas Especiales y a la educación individualizada, por lo que Rodríguez Espinar (Casanova, 2009) plantea algunas de las nuevas competencias, que en este aspecto, debe lograr el desarrollar el docente y que se enlistan a continuación:

- Diseña, planifica y gestiona el conocimiento
- Innova su práctica a través de la reflexión e investigación educativa para una mejora continua.
- Trabaja y apoya a la generación del conocimiento en diferentes entornos de aprendizaje
- Trabaja colaborativamente
- Favorece un clima de motivación hacia el aprendizaje
- Posee habilidades comunicativas
- Es sensible a las demandas, necesidades y expectativas tanto de sus alumnos como de la sociedad.

La población que se encuentra en el aula es diversa en múltiples aspectos, como cultura, religión, capacidades, ritmo y estilos de aprendizaje, así como motivaciones e intereses; por lo tanto, la formación del profesorado requiere estar encaminada en el sentido de que pueda dar atención a cada una de las necesidades educativas específicas de los estudiantes que se integran su aula, dejando a un lado la idea del grupo homogéneo que Cassanova (2007: 23) define como inexistente. Pues parte de ideal de reconocer y aceptar las diferencias, pero principalmente, aprender a convivir y trabajar con ellas.

### 2.3 Marco conceptual

Identificar los principales términos que se estarán utilizando en el presente proyecto, permite un mayor acercamiento a la comprensión y explicación del mismo. Por tanto, en el presente apartado, se presentan los principales conceptos que competen a la temática de la discapacidad intelectual, la integración educativa y las competencias docentes.

*Centros de atención múltiple (CAM):* Institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad; ofrecen los distintos niveles de educación básica utilizando y adaptando los planes y programas de estudio generales, organizando a los alumnos por grado de acuerdo a la edad biológica, mas no por padecimiento (SEP, 2002).

*Competencia:* Capacidad potencial, adaptable. Trasladable, cognitivo-conductual y emocional que despliega un desempeño específico frente a las demandas que se presentan en el entorno y que involucran diferentes niveles de complejidad. Es un saber pensar para poder hacer, ser y vivir en sociedad. Se diferencia de la capacidad (Frade, 2011).

*Competencia docente:* Actitudes, habilidades y conocimientos que se ponen en práctica en una situación concreta por parte del profesorado, Perrenoud (2010), considera diez áreas de dominio, entre ellas la elaboración y evolución de dispositivos de diferenciación, en donde coloque al alumno en una situación de aprendizaje óptima para él, identificando nivel de desarrollo, conocimientos previos, intereses, medios y formas de aprender. Implica un proceso de formación y capacitación continua.

*Discapacidad intelectual:* Función que se encuentra significativamente por debajo del promedio y que coexiste con limitaciones de las áreas de habilidades adaptativas, como lo son: la

comunicación, el auto cuidado y autonomía, habilidades de convivencia y participación familiar y social, mantenimiento de la salud y seguridad, educabilidad y trabajo (SSA, 2009).

*Educación especial:* Modalidad educativa destinada a personas con discapacidad, ya sea transitoria o definitiva, así como a personas con aptitudes sobresalientes. Tiene como objetivo la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autonomía, convivencia social y productiva, a través de la elaboración de materiales de apoyo didácticos necesarios (SEP, 2011).

*Inclusión educativa:* es la atención de todas y cada una de las diferencias dentro del aula mediante la realización de estrategias diversas que coadyuven tanto al aprendizaje, como a la creación de un clima de aceptación, respeto, atención a las necesidades y gustos, así como la creación de comprensión y empatía frente a la diferencia. Implica también la integración en las actividades del aula, en donde los alumnos participen activamente desde su diferencia (Frade, 2011:151)

*Integración educativa:* Inserción de alumnos con capacidades transitorias o definitivas o con aptitudes sobresalientes a las aulas regulares de nivel básico.

*Inteligencia:* Capacidad para resolver problemas y adaptarse al entorno. De acuerdo con el tipo de problema que se resuelve es el tipo de inteligencia (Frade, 2011).

*Necesidades Educativas Especiales:* Dificultades que presenta un estudiante al acceder al currículo e infraestructura en el aula regular. En ellas también se incluyen las necesidades que emergen de las niñas y los niños con capacidades sobresalientes (Frade, 2011).

*Unidades de servicio de apoyo a la educación regular (USAER):* Instancia técnico operativa de la Educación Especial, tiene como propósito impulsar y colaborar en la mejora y

transformación de los contextos escolares de la Educación Básica Regular; proporcionando los apoyos técnicos, metodológicos y conceptuales que garanticen una atención de calidad a los estudiantes, particularmente a aquellos que presentan discapacidad y/o que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación para que logren los fines y propósitos de la Educación Básica, mediante el trabajo de un colectivo interdisciplinario de profesionales, cuyo apoyo está orientados al desarrollo de escuelas y aulas inclusivas poniendo énfasis en la disminución o eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación que se generan en los contextos.

Su razón de ser y su quehacer se sintetizan en garantizar, corresponsablemente con la escuela regular, el derecho de todos los alumnos y las alumnas a recibir una educación de calidad, prestando especial atención a la población con discapacidad y a aquéllos en riesgo de ser excluidos, marginados o de abandonar su proceso de escolarización, por falta de adecuación de los contextos a sus necesidades de aprendizaje (SEP, 2002).

## CAPÍTULO III. Esbozo metodológico: Evaluación de la labor docente ante la Discapacidad Intelectual

Centrándose en el paradigma humanista, en el que se encuentra al ser humano como una totalidad, con diferencias que le hacen único, al que se le debe de analizar de forma integral y a quien se busca potencializar sus capacidades; el presente proyecto pone énfasis en la práctica docente que reconoce y respeta dichas diferencias, se pretende llevar a cabo un estudio cualitativo, con corte exploratorio descriptivo, aplicando técnicas que permitan identificar y explicar el proceso de integración-inclusión de alumnos con discapacidad intelectual en las escuelas de educación primaria adscritos a la USAER No. 23 de Pachuca.

### *3.1 Contexto y población a estudiar*

Las Unidades de Apoyo a la Educación Especial (USAER) tienen como finalidad el trabajo cooperativo interdisciplinar de docentes de escuelas primarias regulares y docentes de educación especial, psicopedagogos y psicólogos en pro de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de los alumnos que se integran a la escuela regular y que cuentan con algún tipo de necesidad educativa especial asociada o no a alguna discapacidad física e intelectual o alumnos sobredotados. En ese sentido y dada la problemática encontrada, la población a estudiar serán los docentes de escuelas primarias adscritas a la USAER No. 23 de la Ciudad de Pachuca, así como los alumnos inscritos en dichas escuelas que presenten algún tipo de discapacidad intelectual, los cuales varían en grado y edad.

### *3.2 Método*

La investigación cualitativa procura comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto (Hernández, 2010), este acercamiento a los participantes, se da con el fin de

profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, cómo perciben de manera subjetiva su realidad; es útil también cuando el tema refleja una realidad sobre un grupo social en particular; en este caso, los alumnos con discapacidad intelectual son un grupo socialmente vulnerable y los docentes de las escuelas de educación primaria que los integran en el aula pueden tener diferentes perspectivas sobre su ideal de formación de estos alumnos.

Por lo tanto, se pretende realizar un estudio cualitativo, de corte descriptivo-exploratorio, que permita analizar las condiciones en las que se promueve y cómo se promueve el desarrollo de competencias en el aula inclusiva directamente en niños con discapacidad intelectual, y a su vez, permitirá dar a conocer los resultados de dicho análisis, reflejo de las concepciones, opiniones y expectativas y actitudes por parte del docente respecto a la discapacidad intelectual y la inclusión de alumnos en dicha condición que se integran al salón de clases.

### *3.3 Procedimiento*

Las técnicas que se pretende utilizar para identificar los objetivos planteados en este proyecto son la observación directa, la cual permite dar cuenta de los fenómenos sociales a partir de la observación de contextos y sujetos con la intención de captar y conocer los significados y sentidos que otorgan los sujetos a sus prácticas. Se trata de observar reflexiva y críticamente los procesos sociales de inclusión que se llevan a cabo en el aula por parte del docente y comprender los hechos que en ella se suscitan.

Los instrumentos considerados para la recolección de datos serán la bitácora del investigador y las entrevistas semiestructuradas, con las que se permite el contacto cara a cara entre el investigador y los informantes a manera de encuentros dirigidos hacia la comprensión de



las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones tal como lo expresan con sus propias palabras (Taylor y Bodgan, p. 101) para docentes; de manera tal que permita identificar los conocimientos básicos que deberá tener cada docente sobre la discapacidad intelectual y las estrategias que aplica, si se siente capacitado para realizar la tarea inclusiva, conocer sus experiencias y satisfacciones, en caso de haberlas, y proyectando también sus expectativas como profesores que atienden a la discapacidad intelectual.

Dadas estas técnicas el procedimiento a seguir será partir del diseño de la entrevista, la cual se realizará en primera instancia como un boceto, con la asesoría de expertos en el diseño de instrumentos, aplicará una prueba piloto y se reorganizará en caso de ser requerido. El número de entrevistas a aplicar dependerá de la cantidad de profesores que tengan inscritos alumnos específicamente con algún tipo de discapacidad intelectual.

Para el análisis de los datos se tomarán en cuenta reactivos relevantes de la entrevista realizada, a razón de ciertos criterios de análisis, se pretende permita identificar concepciones sobre inteligencia y discapacidad intelectual, expectativas docentes y el papel que estos juegan en la integración-inclusión de los alumnos con discapacidad intelectual. Para el caso de la observación directa, permitirá la descripción de proceso de integración a través de las actividades que se desarrollan en el aula.

### *3.4 Análisis de resultados*

El proceso de análisis de la información recolectada se llevará a cabo durante el mismo proceso de recolección de datos, es decir, desde la inmersión inicial en el campo de estudio (Hernández, 2010), en este caso las aulas regulares que integran estudiantes con discapacidad intelectual y al aplicarse las entrevistas a los profesores encargados de atender a los alumnos con

discapacidad intelectual y mediante la observación no participante de la forma en que interactúan maestros y alumnos en el aula integradora.

Lo anterior, a fin de que permita atribuir un significado a los datos obtenidos a partir de las teorías que fundamentan este proyecto y que permitan encontrar una relación directa con el supuesto de que los profesores que cuentan con conocimientos básicos sobre inteligencia y discapacidad intelectual tendrán la posibilidad de actuar como mediadores del aprendizaje y promoverán, a través de los métodos y técnicas educativas que aplica, la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual que se integran al aula de educación primaria.

### 3.5 Calendario de actividades

Figura 1. Cronograma de actividades

Actividad/Fecha	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Nov./Dic.
Identificar tema de investigación											
Búsqueda estado de la cuestión											
Planteamiento de problema, preguntas y objetivos de investigación, supuestos.											
Elaboración marco conceptual											
Elaboración de marco teórico											
Elaboración de esbozo metodológico											
Conclusiones preliminares											
Entrega final											

La elaboración de éste documento como anteproyecto de investigación, permite dar cuenta del problema que acontece respecto a la integración educativa de alumnos con discapacidad intelectual, así como del procedimiento que ha de llevarse a cabo en una etapa próxima que consistirá en la aplicación de los procedimientos explicados en éste capítulo.

## Conclusiones preliminares

La discapacidad intelectual, desde el mismo término da por hecho una condición limitante en diversos aspectos, desde lo social y principalmente desde lo educativo.

Este hecho ha promovido la etiquetación de las personas que se encuentran en esta condición con términos como “el tonto” o “el idiota”, lo que claramente lleva a una situación de discriminación. Situación que puede llevarse al aula regular al integrar en ella a los alumnos con discapacidad intelectual, en donde, más allá de los adjetivos que se utilicen para definir al estudiante con determinada necesidad educativa especial, se detone un acto de exclusión y discriminación dentro de las mismas aulas.

Pese a que se han contemplado diversas estrategias para lograr una la aceptación, la tolerancia y el respeto a la diversidad (tal es el caso de la elaboración del Programa de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa y la capacitación al inicio de este movimiento de una cantidad limitada de profesores de aulas regulares y de educación especial) y que proponen la igualdad de oportunidades de acceso a la educación, no es garantía el logro de los estudiantes y mucho menos el ideal de alcanzar la calidad educativa, partiendo desde el simple hecho de que el profesorado no ha sido formado para atender a estudiantes con algún tipo de Necesidad Educativa Especial, por ende, tampoco para atender a estudiantes con algún tipo de discapacidad intelectual.

En ese sentido, la idea de la inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual, dista mucho de lo que en esencia sería, pues implica una transformación de las formas de enseñanza, que lleven al estudiante de un estatus de competencia a un nivel mayor tomando medidas como la adaptación del currículum a las necesidades específicas de dicho alumno,

implementación de actividades didácticas que le permitan compartir con los demás estudiantes, fomentar el respeto, tolerancia, solidaridad, entre otros valores que han de promover su integración.

Por lo tanto, se encuentra que la formación del profesorado es fundamental en el este proceso de integración, el cual denota que la principal problemática a la que se enfrenta es que no se contempla la atención a la diversidad que se encuentra ya de por sí en el aula. Dicho lo anterior lo relevante es la función docente en su sentido del deber ser, en donde, se retoma la postura de la reflexión sobre la propia práctica para darle un sentido al qué se hace y cómo se hace en la práctica docente.

En este anteproyecto se han retomado aportes teóricos de diferentes teóricos, como lo es Howard Gardner (2005), que con su teoría de las Inteligencias Múltiples da la pauta para el reconocimiento de la diversidad y la *potencialización* de las capacidades con las que se cuenta. Sin embargo, se da también cuenta de que desde la perspectiva de otros teóricos como Gimeno Sacristán (1999, 2002) aún dista mucho del ideal de formación y capacitación continua de los profesores; en donde el énfasis recaería en la formación para la atención individualizada, dejando a un lado el concepto de homogenización de los estudiantes y teniendo presente que no hay alumno igual a otro, que cada uno presenta necesidades específicas de aprendizaje, por lo que la principal labor del docente será aprender a detectar esa necesidad y efectuar las acciones necesarias para satisfacer dichas necesidades e implementar actividades que promuevan la inclusión.

Este trabajo se ha centrado en un paradigma humanista, procurando entender desde una perspectiva integral a los sujetos que han de estudiarse, para lo que se ha propuesto la realización

de un estudio cualitativo que se espera implementar posteriormente, y que de la pauta para que otros estudiantes interesados en esta temática, lleven a cabo investigaciones que permitan mejorar la calidad de la enseñanza que ha de brindarse a los estudiantes que se integran en el aula y que presentan algún tipo de discapacidad intelectual.

## Referencias

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* Recuperado de: <http://www.aaidd.org/> el 10 de abril de 2011
- Brenes, E., Porras, M. (2007) *Teoría de la educación*. Costa Rica: Editorial EUNED
- Casanova, M. (2011) *5° Congreso internacional de inclusión educativa, Un horizonte de posibilidades*. México
- Casanova, M., Rodríguez, H. (2009) *La inclusión educativa, un horizonte de posibilidades*. España: Editorial La Muralla, S.A.
- Casanova, M., (2007) *Evaluación y calidad de centros educativos*. España: Editorial La Muralla, S.A.
- Cohen, L., Manion, L. (2002) *Métodos de investigación educativa*. España: La Muralla S.A.
- Coll, C., Onrubia, J. (2001) *Desarrollo psicológico y educación*. España: Alianza Editorial.
- Deary, I. (2004) *Una brevísima introducción a la inteligencia* 1ª Ed. México: Editorial Océano
- Frade, L. (2011). *Competencias en educación especial y en la inclusión educativa*. México: Inteligencia educativa
- Galaz, J. (2009). El tema de la enseñanza. Una aproximación a la didáctica. *Diversia* No. 1. Pp. 129-155
- García, J., González, D. (1998). *Evaluación e informe psicopedagógico. Una perspectiva curricular Vol. I*. España: Editorial EOS

- García-Cabrero, B., Loredó, J., Luna, E. y Rueda, M. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, Vol. 1* (Núm.3), Pp. 124-136.
- Guajardo, E. (2010) La desprofesionalización docente en educación especial. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva Vol. 4* No. 1 (Pp. 105-126)
- Meléndez, L. (2007). *La educación especial en Costa Rica: fundamentos y evolución*. Costa Rica: Editorial EUNED
- Palomares, M. (2008-2009). Hacia una escuela integradora en *Educación Especial*. *Revista de Educación Especial: los retos y desafíos No. 47*. México: Secretaría de Educación Jalisco
- Pedraza, H., Aclé, G. (2009) Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad intelectual en clases de español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa Vol. 14* (Núm. 41) Pp. 431-449
- Rueda, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 11* (Núm. 2). Recuperado el 3 de agosto de 2011, en: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-rueda3.html>
- Gimeno Sacristan, J. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata
- Gimeno Sacristan, J. (1999) *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata
- Sánchez, P. (2003) Aprendizaje y desarrollo. *Colección: La investigación educativa en México 1992-2002 Vol. 4*. México: COMIE
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la Educación*. México: McGraw Hill.
- SEP (2002) *Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México: SEP



SEP (2011). Centro digital de recursos de educación especial, Dirección de educación especial [Versión en línea]. Recuperado de <http://educacionespecial.sepdf.gob.mx/definicion.aspx> el 12 de octubre de 2011

SSA. (2009) *Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012*. México: SSA

Téllez, M. (2003). *La integración educativa de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales asociadas a la Discapacidad Intelectual en la escuela primaria “ Estado de Hidalgo “ turno vespertino, ubicada en Cd. Sahagún, Hgo.* Tesis de grado de licenciatura en trabajo social: UAEH

Vallejo, J. (2006). *Introducción a la psicopatología y la psiquiatría* 6ª Ed. España: Masson S.A.

Gardner, H. (2001) *La inteligencia reformulada, las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España: Ediciones Paidós

Armstrong, T. (2009) *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. México: Paidós Educador

Taylor, S y Bodgan R (2002) “La entrevista a profundidad” En: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós