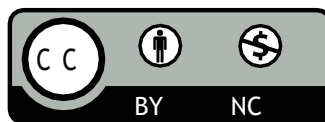


Estrategias de aprendizaje en estudiantes con discapacidad en aulas de educación básica

Juan Rafael Juarez Díaz¹. Heydi Tananta Vásquez²

Recibido: 06/02/2020
Aceptado: 05/03/2020



DOI: <https://doi.org/10.18050/revpsi.v22i1.2137>

Cómo citar: Juarez, J. y Tananta, H. (2020) Estrategias de aprendizaje en estudiantes con discapacidad en aulas de educación básica. UCV-Revista de Psicología (22) 1, pág 06 – 28. www.doi.org/10.18050/revpsi.v22i1.2137

1 Universidad Nacional de San Martín. correo: jrjuarezd@unsm.edu.pe. ORCID: 0000-0002-8113-6932

2Universidad César Vallejo. correo: htananta@ucv.edu.pe. ORCID: 0000-0002-8555-8606

Estrategias de aprendizaje en estudiantes con discapacidad en aulas de educación básica

Juan Rafael Juarez Díaz¹. Heydi Tananta Vásquez²

Resumen

El propósito es diseñar estrategias para mejorar el proceso de aprendizaje en aulas inclusivas de la amazonia peruana. Es un estudio descriptivo propositivo, siendo la muestra de 183 docentes. Se encontró que los docentes de instituciones regulares consideran deficiente el uso de técnicas para el desarrollo social del niño incluido, mientras los inclusivos indican que no se han incorporado técnicas para resolver conflictos y escasa importancia en el uso de instrumentos; como el plan de orientación individual y evaluación psicopedagógica. Ante esto, se diseñó estrategias metodológicas fundamentadas en la teoría de la complejidad y las inteligencias múltiples que demuestra su efectividad, tanto en su concepción teórica como en la práctica, demostrando efectividad en el logro de aprendizaje de estudiantes incluidos.

Palabras clave: Método de enseñanza, deficiencia mental, incapacidad, estudiante, metodología.

1 Universidad Nacional de San Martín. correo: jrjuarezd@unsm.edu.pe. ORCID: 0000-0002-8113-6932

2Universidad César Vallejo. correo: htananta@ucv.edu.pe. ORCID: 0000-0002-8555-8606

Learning strategies in students with disabilities in basic education classrooms

Juan Rafael Juarez Díaz¹. Heydi Tananta Vásquez²

Summary

The purpose is to design strategies to improve the learning process in inclusive classrooms of the Peruvian Amazon. It is a descriptive, purposeful study, the sample was 183 teachers. It was found that teachers of regular institutions consider deficient the use of techniques for the social development of the included child, while the inclusive teachers indicate that the techniques to resolve conflicts have not been incorporated and little importance in the use of instruments has been taken into account; such as the individual orientation plan and the psycho-pedagogical evaluation. Given this, methodological strategies were designed based on the theory of complexity and multiple intelligences that demonstrate its effectiveness, both in its theoretical conception and in practice, showing effectiveness in the included students' learning achievement.

Keywords: Teaching method, mental deficiency, disability, student, methodology.

1 Universidad Nacional de San Martín. correo: jrjuarezd@unsm.edu.pe. ORCID: 0000-0002-8113-6932

2Universidad César Vallejo. correo: htananta@ucv.edu.pe. ORCID: 0000-0002-8555-8606

Introducción

La educación peruana a pesar que se ha generado un incremento de la conciencia social aun podemos encontrar diferencias, que han llevado a la exclusión (Ramírez, 2017). En ese sentido, la educación inclusiva es un compromiso a garantizar en todos los niveles y a todos los estudiantes en general, y en consecuencia, encaminar todos los esfuerzos y necesarios, para el fortalecimiento de las escuelas regulares, a fin de hacer de ellas espacios de valoración de la diversidad (Red de Educación Inclusiva, 2019).

Las escuelas regulares con orientación inclusiva representan el medio más eficaz para crear comunidades receptivas, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos (Ministerio de Educación, 2012), esto sumado a otros factores necesarios para que un individuo disfrute de una vida segura y productiva como un ser totalmente integrado en la sociedad (Figueroa et al., 2017). Sin embargo, existen muchas dudas respecto al desarrollo de prácticas adecuadas que constituyan la educación inclusiva, dando una respuesta de calidad y valorando el proceso educativo como un proyecto en comunidad, donde la participación de todos generó sinergias en una sociedad heterogénea (Tregón, 2017).

El Ministerio de Educación, a través de la Dirección General de Educación Básica Especial, órgano responsable de la atención de las personas con discapacidad, asume la responsabilidad de proponer los cambios que el sistema educativo requiere para lograr una educación de calidad con equidad para estas personas, en igualdad de condiciones y oportunidades, con la participación de la familia y comunidad (Ministerio de Educación, 2012). Ante esto, las instituciones educativas generales suelen argumentar que los niños con discapacidad no podrán cumplir con las exigencias de la escuela, que sus instalaciones no son accesibles o que no cuentan con personal idóneo para llevar adelante el proceso de inclusión. A su vez, es frecuente que condicionen su matrícula a la disponibilidad de personal que cumpla la función de apoyo, a los certificados psicológicos, al pago de sumas adicionales (Red de Educación Inclusiva, 2019).

A nivel mundial, 93 millones de niñas y niños menores de 14 años viven con discapacidad moderada o severa, y según estadísticas en los países con bajo nivel de desarrollo, la posibilidad de escolarización es escasa. (Castillo, 2017). En el sistema educativo peruano, considerando que los centros educativos básicos especiales (CEBEs)

atienden a una población aproximada de 20,899, podríamos inferir que la brecha existente en la atención a la población con discapacidad severa y multidiscapacidad es muy alta. Por tanto, el desafío mayor está dirigido al acceso, permanencia y atención de calidad a los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad (Ministerio de Educación, 2012). Por otro lado, la preocupación por incrementar la calidad de la enseñanza se acentúa, debido a que está condicionada a logros académicos y la aplicación de estrategias adecuadas en el trabajo docente. En ese sentido, adquiere mayor impulso; y la preocupación por crear estrategias adecuadas en el proceso de aprendizaje es urgente (MINEDU, 2014). Al respecto, (Kourkoutas, 2011) señala que “las escuelas son importantes contextos sociales de carácter académico en el que niños y niñas, familias, educadores y miembros de la comunidad tienen la oportunidad de interactuar, intercambiar opiniones e ideas, aprender, enseñar y crecer” (p. 25).

El principal desafío lo localizamos en cambiar la mirada del docente y del resto del personal hacia el alumnado. Además de creer en la inclusión, se necesita estrategias metodológicas de aprendizaje que permitan conseguir esos pilares básicos de la inclusión: presencia, participación y aprendizaje (Galván, 2019). Estos cambios que se requieren a nivel de la escuela y la familia también deben alcanzar a la sociedad, por ello, exigen el compromiso de todos para que se rompan las barreras de la desinformación, los estereotipos, etc. y se permita orientar la vida cotidiana a nuevas prácticas donde la inclusión sea algo natural (MINEDU, 2014). Esto implica que la educación inclusiva sea entendida como un principio más amplio que apoya y atiende la diversidad de todos los alumnos (Ainscow, 2019). Si bien es cierto, que la inclusión varía de acuerdo con circunstancias históricas; tiene en común el propósito de mejorar cada día la sociedad (Ramírez, 2017). Al mismo tiempo, los principios básicos de la educación inclusiva consideran la comunidad como un medio para alcanzar la equidad e inclusión de los alumnos tanto dentro como fuera del centro educativo (Tregón, 2017). Todos estos elementos le dan una complejidad social que involucra a las familias en el proceso educativo, favoreciendo el diálogo sobre aspectos relevantes de la vida escolar de las personas con discapacidad, a los docentes y tutores con las familias, para promover la colaboración en las actividades de la institución educativa (Ministerio

de Educación, 2013), pero también con otras instancias de la sociedad en general.

Siendo el pensamiento complejo; un pensamiento conector y multidimensional, su finalidad es articular fragmentos disciplinarios antagónicos fracturados por el pensamiento simplificador (Peñaranda, 2016); por ello, la importancia de concebir estrategias desde el pensamiento complejo y las inteligencias múltiples. En este marco, el presente trabajo tiene como propósito, elaborar una estrategia posible para superar una de sus más fuertes limitaciones: la carencia de una metodología empírica que permita un mejor aprendizaje de los estudiantes con discapacidad incluidos en aulas de educación básica en Perú.

La complejidad reside en el carácter recursivo del proceso a través del cual el pensamiento constituye la realidad al tiempo que es constituido por ésta. Lo que llamamos realidad es una estructuración histórica de ese proceso recursivo. La reorganización de un sistema de pensamiento implica, de modo concomitante, transformaciones profundas en la organización de la realidad (Rodríguez, 2017).

La complejidad como método, puede pensarse no como un camino absolutamente necesario hacia la verdad, sino meramente como una herramienta que vale la pena analizar en cuanto a la potencialidad que entraña para llegar a adquirir conciencia de conocimiento (Peñaranda, 2016). En dicho método, el análisis del pensamiento complejo se trata de hacerlas aún más útiles, coordinándolas e integrándolas, lo cual implica una educación mental y una estructura de pensamiento capaz de afrontar la complejidad, que es el mejor antídoto contra los pensamientos únicos (Juárez y Comboni, 2012); no obstante, la complejidad no es algo nuevo. Todo fenómeno, por más sencillo que parezca, encierra múltiples partes y está influenciando por aspectos varios del entorno llevándolo a la creación de conocimiento (Chacón, 2015).

Ante estas consideraciones, transformar la educación es una tarea principal, que requiere cambios en la percepción de profesores, padres y sociedad en general. Esto crearía una nueva percepción que nos permitiría entender mejor los problemas críticos que hoy encontramos en la educación especial (Yanes, 2016), pues conocer y comprender son dos cosas diferentes de un mismo asunto. Ambas son producto de la mente humana (Ruiz y Torres, 2017).

Desde el enfoque de la complejidad, los individuos son concebidos como sujetos sociales sistémicos

en situación de influencia recíproca, capaces de establecer, mediante una variedad de actividades y formas de expresión. Es decir, los sujetos sociales son individuos de algún modo socializados, heterogéneos, constructores de objetos y, sobre todo, personas dinámicas que reconocen al mismo tiempo la presencia significativa de los otros en cada cosa u objeto material que utilizan (Álvarez, 2016).

La teoría del conocimiento, y la elaboración de un nuevo paradigma en la intervención del proceso inclusivo, se hace imperativo, a partir de reconocer la complejidad de la realidad educativa y social, esta visión se ve estrechamente relacionada como una red de interrelaciones intrincada y también conflictiva (Juárez y Comboni, 2012) en el proceso educativo.

Por esto, se considera que debe darse una transformación en la construcción y transmisión del saber; que este debe ser interdisciplinario y tender a ser transdisciplinar, en busca de que el pensamiento sea más amplio y se adapte a nuevos escenarios permitiendo comprender los distintos fenómenos del entorno (Ruiz y Torres, 2017).

El principio de complejidad que se funda también en la necesidad de distinguir y de analizar, como el principio de explicación clásico, trata de establecer la comunicación entre lo distinguido y quien distingue, entre el observador y lo observado (Juárez y Comboni, 2012). En este contexto, la teoría de las inteligencias múltiples está dotada por un amplio perfil de capacidades intelectuales, y que cada persona tiene algunas de estas capacidades más desarrolladas que otras. Esto tiene su repercusión en el ámbito de la educación, ya que significa que si lo que perseguimos es una enseñanza que prime los valores de justicia e igualdad, no podemos enseñar de manera uniforme, paradójicamente a todos los alumnos (Méndez y Del Teso, 2017).

La teoría de las inteligencias múltiples propone un nuevo enfoque para el estudio y, supone un modo global para afrontar las diferencias personales y comprender las capacidades e intereses individuales (Lerma, 2019). Cada una de las inteligencias se codifica en un sistema simbólico que puede ser diferente, ese sistema es habitualmente un producto cultural, y facilita la codificación, el almacenamiento y la organización de los tipos importantes de información (Athanasopoulos et al., 2017); implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada.

Las inteligencias son potenciales que se realizan o no se realizan, dependiendo del contexto cultural en que se hallan. Las inteligencias son siempre una interacción entre las tendencias biológicas y las oportunidades de aprendizaje que existen en una cultura (Bartolomé, 2017). Por lo tanto, si cada uno tenemos un perfil de inteligencia distinto y tenemos más dominadas unas inteligencias que otras, aprendemos de maneras distintas y controlamos unas habilidades concretas, a diferencia del resto de individuos. En este sentido, resulta obvio mencionar la atención a la diversidad, desde los parámetros básicos de personalización del aprendizaje y desarrollo individualizado (Lerma, 2019).

Según la teoría de las inteligencias múltiples, debemos individualizar la educación. El conocimiento de los perfiles individuales resulta fundamental para aprovechar los puntos fuertes del alumnado y compensar las debilidades. Igualmente, resulta importante enseñar los contenidos de maneras distintas para poder llegar al máximo número de niños. Su importancia radica en compartir conocimiento, coeducarnos, entendiéndose como una educación paralela, no vertical, donde mutuamente se acepta que el conocimiento y la ignorancia pueden ser sinónimos o hermanas gemelas que se hospedan en todos los seres humanos sin discriminar edades. Por eso, estas acciones de enseñanza-aprendizaje, en las que se requieren de dos o más personas, no debería tener roles, pero como existen, es necesario aceptar que lo único conocido es nuestra ignorancia (Athanassopoulos et al., 2017).

Hay que tener en cuenta que en una clase se encuentran alumnos con diferente nivel curricular, con diferentes necesidades, capacidades, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que adaptarse a esas capacidades e intereses llevar a cabo una correcta inclusión (González, 2017). Cada una de las inteligencias tiene la misma importancia, aunque unas pueden estar más desarrolladas que otras, todos podemos alcanzar cotas máximas en esas inteligencias innatas y también podemos obtener un desarrollo adecuado e incluso bueno en otras inteligencias, siempre y cuando encontremos un ambiente que ofrezca las condiciones necesarias para ello (Gutiérrez, 2017).

Por consiguiente, cada una de las inteligencias se puede mostrar de diferente manera dependiendo del sujeto, no todos los sujetos con buen nivel en

una de las inteligencias se comportan de igual modo. Pueden desarrollarse diferentes destrezas para una misma inteligencia dependiendo del sujeto (Athanassopoulos et al., 2017). Desde este punto, emplear en el aula las inteligencias múltiples, permite al docente atraer la atención de los alumnos, pues se utilizan materiales motivadores para trabajar todas las inteligencias, potenciando la autoestima, la motivación, ofreciendo un mejor clima en el aula y en la relación entre compañeros. Además, nos permite tener en cuenta los intereses, capacidades e inteligencias múltiples de cada uno de los alumnos; de este modo, el proceso de enseñanza-aprendizaje se puede personalizar adaptándose a sus necesidades, ya que podemos identificar aquellas áreas e inteligencias donde se demande más apoyo, facilitando la atención a la diversidad en el aula, consiguiendo una integración de todo el alumnado y de esta manera, los alumnos pueden tener un mejor conocimiento de sí mismos y de su estilo de aprendizaje (González, 2017).

La teoría de las inteligencias múltiples señala que cada persona tiene una de las inteligencias, que funcionan de manera diferente en cada individuo; la mayoría de los individuos pueden desarrollar cada inteligencia hasta un nivel adecuado de competencia, si recibe el estímulo adecuado. Hay distintas formas de ser inteligente dentro de cada categoría, dado que puede destacarse mucho en unas de ellas y no tanto en el resto (Martí, 2017).

Métodos

Diseño:

El paradigma sociocrítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones se originan de estudios comunitarios. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros.

Entre las características más importantes del paradigma sociocrítico aplicado al ámbito de la educación se encuentran: (a) la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad educativa, (b) la aceptación compartida de una visión del conocimiento, así como de los procesos implicados en su elaboración, y (c) la asunción de una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus relaciones con la realidad y con la práctica.

Participantes:

La población estuvo constituida por 183 encuestados, distribuidos en docentes del equipo SAANEE, docentes de aula inclusiva y docentes en general de las escuelas regulares.

Instrumentos:

Se hizo uso de 03 diferentes instrumentos, dirigidos a cada fuente de información:

Encuesta de uso de estrategias de intervención a los docentes del CEBE.

Encuesta de estrategias de intervención a los docentes del aula inclusiva.

Cuestionario a docentes en general.

Procedimiento:

Se desarrollo en dos fases; inicialmente, se hizo la descripción con la ayuda de cuadros obtenidos a través de estadística descriptiva de la percepción de los docentes involucrados en la intervención de los estudiantes con discapacidad. En la segunda fase, se planteó la estrategia metodológica que fue validada por criterio de jueces realizada para demostrar la utilidad de la estrategia metodológica innovadora.

Aspectos éticos:

Los participantes firmaron el consentimiento informado, donde se constata que recibieron información suficiente sobre los cuestionarios y el procedimiento. Por otra parte, los participantes manifestaron a los investigadores su disposición y permiso, de manera independiente y voluntaria, para brindar el tratamiento de los datos proporcionados en cada uno en los cuestionarios.

Análisis de datos:

En primer lugar, se describe las características de las estrategias metodológicas que se utilizaron en la intervención de los estudiantes incluidos en aulas regulares, se hizo una distribución porcentual de cada una de las dimensiones de las variables en estudio después de haber aplicado los tres instrumentos; y, por último, por medio de tablas se sistematizó la información recogida. Los datos obtenidos permitieron darle mayor solidez a la sustentación de la propuesta de intervención.

Resultados

Percepciones de los docentes de las aulas regulares en general, de los docentes inclusivos y de los docentes de educación especial.

Tabla 1

Percepción de los docentes sobre las dimensiones de las estrategias utilizadas

Categoría	Uso de técnicas para el desarrollo social	Uso de inteligencias múltiples	Estrategias de participación activa	Incorporación de técnicas para resolver conflictos	Incorporación de técnicas de toma de decisiones
Óptimo	20,69%	27,59%	31,03%	31,03%	17,24%
Bueno	27,59%	17,24%	13,79%	20,69%	17,24%
Regular	37,93%	37,93%	31,03%	31,03%	37,93%
Deficiente	13,79%	17,24%	24,14%	17,24%	27,59%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

En la tabla 1, se muestra que del total de encuestados el 51,72% considera que el uso de técnicas para el desarrollo social presenta una condición deficiente o regular, el 55.17% de docentes usa estrategias de inteligencias múltiples, en forma regular o deficiente; lo mismo ocurre con las estrategias para la participación activa que muestran nivel deficiente y regular con 55,17%. Ante estas condiciones, se hace necesario fortalecer estas tres estrategias metodológicas debido a que solamente el 34,48% incorpora técnicas de toma de decisiones.

Se observa que, del total de docentes de aulas regulares, el 13,79% señala que el uso de técnicas básicas para el desarrollo social del niño incluido es absolutamente deficiente, eso implica la generación de condiciones inadecuadas para un proceso inclusivo óptimo. A su vez, el 17,24% señala que el uso de estrategias de inteligencias múltiples en las actividades del niño incluido es absolutamente deficiente. Por

su parte, el 24,14% señala que el uso de técnicas para estrategias de participación activa del niño incluido es absolutamente deficiente. Debe indicarse que el 17,24% indica que no se ha incorporado técnicas para resolver conflictos del niño incluido son absolutamente deficientes.

Tabla 2

Percepción de los docentes de educación especial del uso de estrategias de intervención

N°	Estrategias de intervención	SÍ	NO
1	Prioriza los recursos y potencialidades humanos para optimizar el proceso aprendizaje.	100,00%	0,00%
2	Existe compromiso de los docentes inclusivos en el proceso inclusivo de los estudiantes con necesidades educativas especiales.	0,00%	100,00%
3	Se elabora un plan estratégico de la escuela con una orientación inclusiva.	0,00%	100,00%
4	Se socializa con docentes y padres de familia para hacerlos conocer el plan de orientación individual y evaluación psicopedagógica.	0,00%	100,00%
5	Está pendiente del proceso de seguimiento y monitoreo del proceso con docentes y padres de familia.	0,00%	100,00%

La tabla 2 muestra que los docentes del Centro de Educación Básica Especial, perciben que solo se prioriza los recursos y potencialidades humanos para optimizar el proceso de aprendizaje y que coinciden que no se ha puesto importancia en el compromiso de los docentes inclusivos en el proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales, no se elabora un plan de desarrollo de la escuela (PEI) con orientación inclusiva, no se socializa el proceso con docentes y padres de familia para hacerlos conocer el plan de orientación individual y la evaluación psicopedagógica. Finalmente, no están pendientes del proceso de seguimiento y monitoreo del proceso con docentes y padres de familia.

Tabla 3

Percepción del docente del aula inclusiva sobre los métodos y estrategias

N°	Estrategias de intervención docente en educación regular	SÍ	NO
1	Elaboran una enseñanza cooperativa.	36,00%	64,00%
2	Está pendiente de un proceso de aprendizaje cooperativo.	48,00%	52,00%
3	Se preocupa por el desarrollo y la resolución de problemas colaborativa de los estudiantes.	36,00%	64,00%
4	Posee la capacidad de identificar nuevas oportunidades para conseguir agrupaciones heterogéneas.	24,00%	76,00%
5	Se revisa el proceso a través de los logros del plan de orientación individual y la evaluación psicopedagógica.	36,00%	64,00%

En la tabla 3, se puede observar que, del total de docentes del aula inclusiva, el 76,00% no posee la capacidad de identificar nuevas oportunidades para conseguir agrupaciones heterogéneas, el 64,00% no elabora una enseñanza cooperativa comunes en la planificación, no se preocupa por el desarrollo y la resolución de problemas colaborativa de los estudiantes, no revisan el proceso a través de los logros del plan de orientación individual y la evaluación psicopedagógica.

Podemos señalar entonces que se necesita fortalecer aspectos del proceso inclusivo relacionados con: uso de técnicas básicas para el desarrollo social del niño incluido, uso de estrategias de inteligencias múltiples en las actividades, uso de técnicas básicas para estrategias de participación activa, incorporación de técnicas para resolver conflictos e incorporación de técnicas de toma de decisiones del niño incluido.

Discusión

Los resultados encontrados describen aspectos fragmentados de una misma realidad, ante esto se plantea una propuesta global desde la teoría de la complejidad, donde no se descarta ninguna condición para el análisis y la intervención diversificada que está planteada en las inteligencias múltiples. Dado que es imprescindible adoptar formas eficaces y duraderas para producir la transformación estructural que nuestro sistema de intervención en educación inclusiva requiere. En tal sentido, resulta fundamental y urgente la adopción de algunos presupuestos como lo plantea la Red de Educación Inclusiva (2019).

Diseñar un plan para transformar las escuelas especiales en escuelas regulares o en centros de apoyo a la inclusión, con el compromiso y participación de la familia, implica una intervención desde la multiplicidad de formas de pensamiento, sentimiento y cultura. En la educación básica se pretende que la diversidad sea una ventaja en dos sentidos: por un lado, permite aprender a convivir y, por otro, promueve la estimulación cognitiva de los educandos. En esta complejidad, la participación de la familia es fundamental para la persona con discapacidad ya que en ella se aprenden los valores, hábitos, costumbres y es el soporte para su desarrollo integral, así como el enlace con el mundo externo, por ello es necesario fortalecer las acciones de asistencia a las familias (Ministerio de Educación, 2013). Reestructurar en ellas el modo de percibir y organizar la experiencia de la realidad. Pero, al mismo tiempo, los fenómenos del mundo de la experiencia que condicionan la estructuración del pensamiento complejo (Rodríguez, 2017). Las actividades deben estar diseñadas para que todos los niños puedan participar, pueden realizarse con toda la clase o separando en grandes o pequeños grupos.

Desarrollar mecanismos para garantizar la accesibilidad del entorno escolar, la provisión de apoyos y el uso de estrategias apropiadas para que cada estudiante pueda aprender y participar en condiciones de igualdad, en virtud de que, existen

también elementos que facilitan la inclusión (Cueto et al., 2018), teniendo en cuenta que la promoción de la inclusión y la equidad requiere un análisis de la realidad a fin de identificar y abordar los obstáculos experimentados por algunos estudiantes (Ainscow, 2019). Sin embargo, los padres junto con los otros miembros de la familia, también son responsables de brindar a los estudiantes espacios y momentos de integración (Cueto et al., 2018). Considerando que el estudiante es un ser que se adapta a las condiciones del entorno que lo lleva a pasar los límites, pues posee creatividad que debe desarrollarla a través de diferentes estímulos internos y externos (Ruiz y Torres, 2017).

La interacción entre alumnos con distinto rendimiento académico, ya sea entre compañeros del mismo o distinto nivel, beneficia a todos los estudiantes. A su vez, debemos señalar que la inclusión social en contextos educativos debe orientarse hacia el reconocimiento, promoción y participación de la multiplicidad, singularidad y diversidad de actores, identidades, culturas y contextos, ya que es la diversidad la que enriquece las experiencias, y, por ende, los aprendizajes (Figueroa et al., 2017). Es por esto que asumimos que el paradigma de la complejidad induce a desarrollar estrategias para gestionar conocimiento e investigar (Ruiz y Torres, 2017). Caracterizándose por ser algo flexible y se puede adaptar a las necesidades personales de cada alumno, tratando de que trabaje aspectos que le cuestan más, mezclados con aquellos que le producen comodidad, consiguiendo una enseñanza individualizada y permitiendo que cada estudiante llegue a su máximo potencial.

Promover la formación en el modelo social de discapacidad, brindándoles herramientas que garanticen una educación inclusiva a las personas con discapacidad dentro del sistema de educación general, para lo cual, la educación especial hoy requiere y acepta la diversidad de estrategias de aprendizaje (Castillo, 2017). Este modelo de escuela centrado en el individuo tiene en cuenta no solo los intereses, inquietudes,

motivaciones, preferencias y experiencias previas de los alumnos, sino también las virtudes que posee cada uno, y su finalidad no es otra que conseguir una verdadera atención a la diversidad que posibilite sacar partido al potencial de todos (Nadal, 2015) y mediante el uso de las inteligencias múltiples, se puede conseguir un desarrollo integral del estudiante y además ayudar a los docentes a conocerlo y así poder solventar todas sus necesidades. Teniendo en cuenta que existen diferentes tipos de inteligencias y que, a través de su estimulación, van a conocer la inteligencia donde pueden tener más o menos habilidad, ya que a través de la combinación de las distintas inteligencias podrán tener un mejor progreso en su aprendizaje (González, 2017); la concepción pluralista de la inteligencia pone de manifiesto que la inteligencia tiene múltiples facetas y que todos somos inteligentes en alguna área. Esta manera de concebir al individuo nos aporta una visión más amplia y completa de los alumnos y nos invita a observarlos de una manera más plural, perspectiva que permite a los docentes conocerlos y comprenderles mejor pudiendo ajustar con mayor rigor el proceso de enseñanza-aprendizaje a las características cognitivas y personales de cada uno. Otro aspecto que se ha considerado es la educabilidad de la inteligencia, a partir del cual se evidencia la importancia de la tarea docente a la hora de planificar la intervención educativa. Si lo que queremos es favorecer el desarrollo de las capacidades de todos los alumnos, esta teoría nos aporta herramientas más que suficientes para integrar nuevos enfoques e iniciativas en las aulas (Nadal, 2015). A su vez, es fundamental el trabajo cooperativo familia-institución educativa que implica, que estos dos agentes trabajen juntos, para lograr el mismo fin, que es comprender las necesidades educativas especiales de los estudiantes con discapacidad. El éxito de la sociedad familia-institución educativa, requiere de una mutua colaboración, apoyo y participación de cada uno de los miembros de la familia y la actitud de los profesionales docentes y no docentes (Ministerio de Educación, 2013). En ese sentido, la estrategia se debe implementar tomando en cuenta criterios de diversidad, territorialidad, interculturalidad e igualdad de género; y avanzar gradualmente en la construcción de la Nueva Escuela Peruana para todas y todos desde la comunidad, superando de manera progresiva la dispersión y precarización que se ha producido por la segmentación del sistema en modalidades

y subsistemas para atender a los grupos de mayor pobreza y vulnerabilidad.

Capacitar a docentes y directivos para diseñar, implementar y evaluar acciones relacionadas con la educación inclusiva, asegurando que tengan el liderazgo y las herramientas necesarias para impulsar cambios estructurales. Es imprescindible resignificar la escuela, lo mismo que el rol del docente (Escobar y Escobar, 2016). Cambiar las estrategias, es decir el manejo de las formas de abordaje, medios y materiales, que nos orientan, descubren, exploran y aprovechan oportunidades, facilitando el acceso de los estudiantes con necesidades educativas especiales a las experiencias de aprendizaje que se presentan en el aula (MINEDU, 2014), lo que producirá un impacto en los estudiantes. Las reacciones serán tan variadas y únicas. Y es a partir de esa respuesta que la educación llevará procesos de reestructuración, transformación y cambio (Chacón, 2015), integrando el conocimiento, pero al mismo tiempo, manteniendo su independencia (Escobar y Escobar, 2016). La reorganización de un sistema de pensamiento procede por la invención de nuevos cuestionamientos que permitieron elaborar los problemas de manera diferente (Rodríguez, 2017).

Asegurar que las personas con discapacidad participen y sean escuchadas de manera efectiva en los procesos de toma de decisiones relacionadas con sus derechos. Hace falta atención y cuidado permanente de los profesores y de las familias, de las instituciones educativas y sociales, para que las experiencias educativas dentro y fuera de la escuela sean positivas (Marchesi et al., 2014). Así pues, se basa en la idea de que todos y cada uno de nosotros somos buenos en algún aspecto, todos tenemos talentos y habilidades (Nadal, 2015), y que, para la atención del estudiante con discapacidad, lo esencial y prioritario es establecer una adecuada relación afectiva con él, para lo cual hay que conocerlo en todas sus manifestaciones, en diferentes ámbitos y en diferentes momentos (MINEDU, 2014). De ahí el esfuerzo por incluir continuamente estrategias de aprendizaje para ampliar y enriquecer las dimensiones propuestas. Se entiende por tanto que este planteamiento de la inteligencia es un proceso abierto y un proceso que se extiende a lo largo de toda nuestra vida (Bartolomé, 2017). Por lo tanto, para favorecer los procesos de inclusión es necesario promover niveles de relación entre estudiantes y entre estos y los demás miembros de la escuela, a través de estrategias como la participación en

equipos deportivos, culturales, académicos y extraescolares, que permitan reconocerse como sujetos multidimensionales, así como escenarios de expresión de sentimientos y expectativas en un ambiente de acogida y confianza (Figueroa et al., 2017).

La cuestión clave es trabajar estrategias de aprendizaje que repercutan en los diversos espacios de interacción del niño con discapacidad, dentro del aula teniendo en cuenta las diferencias y en el entorno social para responder de modo más competitivo. Tres aspectos generales pueden señalarse en esta propuesta: Lo que es bueno para los alumnos con necesidades educativas especiales es bueno para todos los alumnos. Los problemas de conducta, sociales o emocionales son los que crean más dificultades en los centros educativos regulares. En las clases de los centros educativos regulares, lo habitual es que exista un grupo numeroso de alumnos y alumnas con edad similar, pero con necesidades de aprendizaje y características socioculturales muy diversas (Solla, 2013).

En cuanto a los principios que orientan estas estrategias son los siguientes: evaluación flexible, centrada en las capacidades y no en la discapacidad; enfoque personalizable de acuerdo a las necesidades, intereses y habilidades de los estudiantes, fortalecimiento de las capacidades socio-emocionales con actividades desde el punto de vista psicológico, cooperar con la familia y las relaciones de apoyo (Kourkoutas, 2011).

Se encontró que el proceso inclusivo presenta dificultades en la coherencia de las actividades que responden a las necesidades inclusivas, el manejo de la complejidad en las estrategias basadas en las inteligencias múltiples y en el uso de metodología participativa no ha sido asumido aun en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad incluidos en las instituciones educativas de la educación básica peruana.

Las estrategias de aprendizaje en los estudiantes con discapacidad incluidos en aulas de las instituciones educativas regulares, brinda aspectos que facilitan el proceso inclusivo y el proceso de aprendizaje generando condiciones que facilitan el trabajo al docente en el aula, la cooperación entre el docente del centro especial e inclusivo y el logro que se desea alcanzar para mejorar las condiciones de vida de una persona con discapacidad.

Las estrategias metodológicas con el uso de las inteligencias múltiples y la teoría de la

complejidad de Morin muestran argumentos que permite mejorar el proceso inclusivo, haciéndolo más efectivo y asumiendo una mirada global del proceso educativo.

Referencias

Ainscow, M. (2019). 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos. UNESCO. <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>

Álvarez, G. (2016). El conocimiento del conocimiento: la obra de Edgar Morin y la problemática de la educación mexicana. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(13), 6–20. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v7i13.4

Athanassopoulos, N., López-Fernández, V., y López Fernández, V. (2017). Inteligencias múltiples y aprendizaje: Un enfoque comparativo en alumnos de conservatorio. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 6, 50–63.

Bartolomé, M. (2017). Diversidad educativa ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15–33. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.275031>

Castillo, M. (2017). Proyecto de inclusión social para niños con discapacidad en colegios privados de educación básica primaria en Facatativá. Corporación Universitaria MinutodeDios, Facultad de Ciencias Empresariales. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/6522/UVD-TGE_CastilloMoralesMercyMireya-2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chacón, M. (2015). Congruencia del pensamiento complejo de Edgar Morín en la metodología de la educación a distancia. *Revista Espiga*, 14(30), 75–82. <https://doi.org/10.22458/re.v14i30.933>

Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M., y Felipe, C. (2018). Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú. *GRADE, Documentos de Investigación*, 87. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/di87.pdf>

- Escobar, R. A., y Escobar, M. B. (2016). La relación entre el pensamiento complejo, la educación y la pedagogía. *Reflexión*, 46(1), 88–99.
- Figuroa, M. X., Gutiérrez de Piñeres, C., y Velázquez, J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Diversitas*, 13(1), 13. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0001.01>
- Galván, E. (2019). La educación inclusiva, una inversión de futuro. *Voces: Plena Inclusión*, 2-6.
- González, N. (2017). Multiple intelligences and learning difficulties. *MLS Educational Research*, 1(1), 19–38. <https://doi.org/10.29314/mlser.v1i1.26>
- Gutiérrez, I. (2017). La teoría de las inteligencias múltiples de Down. Cuando el talento se transforma en inteligencia. *Investigación en Discapacidad*, 6, 2017–2122. www.medigraphic.org.mx
- Juárez, J. M., y Comboni, S. (2012). Epistemología del pensamiento complejo. *Reencuentro*, 65, 38–51.
- Kourkoutas, E. (2011). Reflexiones sobre la inclusión y los modelos de intervención en la escuela para el alumnado con necesidades educativas especiales. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 30(2), 127–138.
- Lerma, I. (2019). Las inteligencias múltiples en el aula. *Campus Educación. Revista Digital Docente*, 4(14), 50.
- Marchesi, A., Blanco, R., y Hernández, L. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. *Organización de Estados Iberoamericanos*.
- Martí, L. (2017). Aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples y sus efectos sobre el rendimiento y la motivación en alumnos de 4 y 5 de educación primaria [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante, España]. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/72343/1/tesis_lucia_marti_quiles.pdf
- Méndez, A., y Del Teso, E. (2017). La teoría de las inteligencias múltiples aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. [Tesis de maestría, Universidad de Oviedo, España]. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/43832/TFM_AbelMendezValcarcel.
- MINEDU.(2014). Guía para orientar la intervención de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales SAANEE. Dirección General de Educación Básica Especial, 1, 110. <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/7-guia-para-orientar-la-intervencion-de-los-saanee.pdf>
- Ministerio de Educación. (2012). Educación básica especial y educación inclusiva. Balance y perspectivas. Ministerio de Educación, 1–106. <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>
- Ministerio de Educación. (2013). Guía del docente para orientar a las familias. Dirección General de Educación Básica Especial. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Nadal, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 121–136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446538>
- Peñaranda, J. P. (2016). Pensamiento complejo de Edgar Morin: Nueva visión del conocimiento. *Reflexión*, 11, 129–137.
- Ramírez, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 211–230. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n30.0.6195>
- Red de Educación Inclusiva. (2019). Educación inclusiva y de calidad. Red Regional Por La Educación Inclusiva, 1, 12. <https://elperuano.pe/>

noticia-educacion-inclusiva-y-calidad-74093.aspx

Rodríguez, L. G. (2017). Problematización de la complejidad de los sistemas de pensamiento: un modelo epistemológico para la investigación empírica de los paradigmas. *Revista Latinoamericana de Metodología de Las Ciencias Sociales*, 7(2), 025. <https://doi.org/10.24215/18537863e025>

Ruiz, B. C., y Torres, L. C. (2017). Pensamiento complejo: transformación del aprendizaje. *Comunicación, Cultura y Política*, 7, 213–240. <https://doi.org/10.21158/21451494.n0.2016.1770>

Solla, C. (2013). Guía de buenas prácticas en educación inclusiva. In Save the children España. www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4114

Tregón, N. (2017). Orientación educativa para la diversidad funcional visual en Nicaragua. Diseño y evaluación de un programa de formación para el profesorado. *Universitat Jaume*, 495. <https://doi.org/10.6035/14003.2017.214069>

Yanes, J. R. (2016). Pensamiento complejo abstracto en el aula. *Sophía*, 2(21), 121-141. <https://doi.org/10.17163/soph.n21.2016.05>

Learning strategies in students with disabilities in basic education classrooms

Juan Rafael Juarez Díaz¹. Heydi Tananta Vásquez²

Summary

The purpose is to design strategies to improve the learning process in inclusive classrooms of the Peruvian Amazon. It is a descriptive, purposeful study, the sample was 183 teachers. It was found that teachers of regular institutions consider deficient the use of techniques for the social development of the included child, while the inclusive teachers indicate that the techniques to resolve conflicts have not been incorporated and little importance in the use of instruments has been taken into account; such as the individual orientation plan and the psycho-pedagogical evaluation. Given this, methodological strategies were designed based on the theory of complexity and multiple intelligences that demonstrate its effectiveness, both in its theoretical conception and in practice, showing effectiveness in the included students' learning achievement.

Keywords: Teaching method, mental deficiency, disability, student, methodology.

¹ Universidad Nacional de San Martín. correo: jrjuarezd@unsm.edu.pe. ORCID: 0000-0002-8113-6932

² Universidad César Vallejo. correo: htananta@ucv.edu.pe. ORCID: 0000-0002-8555-8606

Introduction

Education in Peru, in spite of having generated an increase in social consciousness, you still can find differences that have led to exclusion (Ramirez, 2017). In that sense, inclusive education is a commitment to ensure at all levels and all students in general, and consequently, it must guide all the necessary efforts to strengthen mainstream schools, to make them spaces for valuing diversity (Red de Educación Inclusiva, 2019).

Regular schools with inclusive orientation represent the most effective means of creating receptive communities, building an inclusive society and achieving education for all (Ministry of Education, 2012), this is added to some other factors necessary for an individual to enjoy a safe and productive life as a human being fully integrated into society (Figueroa et al., 2017). However, there are much doubts regarding to the development of good practices that constitute the inclusive education, giving a quality response and evaluating the educational process as a project in the community, where participation of all generate synergies in a heterogeneous society (Tregón, 2017).

The Ministry of Education, through the General Directorate of Special Basic Education, the body responsible for the care of people with disabilities, assumes the responsibility of proposing the changes that the educational system requires to achieve a quality education with equity for these people, under equal conditions and opportunities, with the participation of the family and community (Ministerio de Educación, 2012). Given this, general educational institutions often argue that children with disabilities will not be able to meet the demands of the school, that their facilities are not accessible or that they do not have suitable personnel to carry out the inclusion process. In turn, it is common for them to condition their enrollment on the availability of personnel who fulfill the support function, on psychological certificates, on the payment of additional amount of money (Red de Educación Inclusiva, 2019).

Worldwide, 93 million girls and boys under the age of 14 live with moderate or severe disabilities, and according to statistics in countries with a low level of development, the possibility of schooling is scarce. (Castillo, 2017). In the Peruvian education system, while the special basic educational centers (SBECs) serve a population of 20,899 students approximately, we could infer that the existing gap in the care of people with

severe disabilities and multiple disabilities is very high. Therefore, the greatest challenge is aimed at access, permanence and quality care for students with severe disabilities and multi-disabilities (Ministerio de Educación, 2012). On the other hand, the concern for increasing the quality of teaching is accentuated, because it is conditional on academic achievements and on the application of appropriate strategies in the teachers' labor. In that sense, it gains greater momentum; and the concern to create adequate strategies in the learning process is urgent (MINEDU, 2014). In this regard, (Kourkoutas, 2011) points out that "schools are important social contexts of an academic nature in which boys and girls, families, educators and community members have the opportunity to interact, exchange opinions and ideas, learn, teach and grow" (p. 25).

The main challenge is located in changing the view of the teacher and the view of the rest of the staff towards these students. In addition to believe in inclusion, it is necessary learning strategies and methodologies that make it possible to reach these basic pillars of inclusion: presence, participation and learning (Galvan, 2019). These changes required at the level of the school and the family also must reach to society; therefore, everybody's involvement is required so that all barriers of misinformation and stereotypes can be broken; in this way, daily life can be oriented to new practices where inclusion is something natural (MINEDU, 2014). This implies that inclusive education must be understood as a broader principle that supports and attends the diversity of all students (Ainscow, 2019).

While it is true that inclusion varies according to historical circumstances; it has in common the purpose of improving society every other day (Ramírez, 2017). At the same time, the basic principles of inclusive education consider the community as a means to achieve equity and inclusion of students both inside and outside the educational center (Tregón, 2017).

All these elements provide a social complexity that involves families in the educational process, promoting dialogue on important aspects of school life of people with disabilities, to teachers and tutors with families, to promote collaboration in the activities of the educational institution (Ministerio de Educación, 2013), but also with other instances of society in general.

Being complex thinking, a connector and multidimensional thinking, its purpose is to articular antagonistic disciplinary fragments

fractured by simplifying thinking (Peñaranda, 2016); therefore, the importance of conceiving strategies from complex thinking and multiple intelligences. In this context, this research work has as a purpose, to develop a possible strategy to overcome one of its strongest limitations: the lack of an empirical methodology to improve the learning process of students with disabilities included in classrooms of Peruvian basic education.

The complexity lies in the recursive nature of the process through which the thinking constitutes the reality while being constituted by it. What we call reality is a historical structuring of this recursive process. The reorganization of a system of thinking implies, concomitantly, deep transformations in the organization of reality (Rodríguez, 2017).

Complexity as a method can be thought not as an absolutely necessary path to the truth, but merely as a tool that is worth analyzing in terms of the potential it entails to become aware of knowledge (Peñaranda, 2016). In this method, the analysis of complex thinking is about making them even more useful, coordinating them and integrating them, which implies a mental education and a structure of thinking capable of facing complexity, which is the best antidote against unique thinking (Juárez & Comboni, 2012); however, complexity is not a new thing. Every phenomenon, no matter how simple it may seem, contains multiple parts and it is influenced by different aspects of the environment leading to the creation of knowledge (Chacón, 2015).

Given these considerations, transforming education is a main task which requires changes in the perception of teachers, parents and society in general. This would create a new perception that would allow us to better understand the critical problems that we find in special education today (Yanes, 2016), since knowing and understanding are two different sides of the same coin. Both are the product of the human mind (Ruiz & Torres, 2017).

From the perspective of complexity, individuals are conceived as systemic social subjects in a situation of reciprocal influence, capable of interacting each other, through a variety of activities and forms of expression. That is, social subjects are socialized individuals in some way, heterogeneous, builders of objects and, above all, dynamic people who-at the same time- recognize the significant presence of others in each thing or material object they use (Álvarez, 2016).

The theory of knowledge and the elaboration of a new paradigm in the intervention of the inclusive process becomes imperative, starting from recognizing the complexity of the educational and social reality, this vision is closely related as an intricate network of interrelationships and it is also conflictive in the educational process (Juárez & Comboni, 2012).

For this reason, it is considered that there must be a transformation in the construction and transmission of knowledge; that this must be interdisciplinary and tend to be transdisciplinary, in search of a broader thinking and adapting to new scenarios allowing understanding the different environmental phenomena (Ruiz & Torres, 2017).

The principle of complexity that is also based on the need to distinguish and analyze, like the classical principle of explanation, tries to establish communication between what is distinguished and who distinguishes, between the observer and the observed thing (Juárez & Comboni, 2012). In this context, the theory of multiple intelligences is endowed with a broad profile of intellectual capacities, and that each person has some of these capacities more developed than others. This has repercussions in the field of education, since it means that if what we pursue is a teaching that prioritizes the values of justice and equality, we cannot teach in a uniform way, paradoxically, to all students (Méndez & Del Teso, 2017).

The theory of multiple intelligences proposes a new approach to study and, supposes a global way to face personal differences and understand individual capacities and interests (Lerma, 2019). Each of the intelligences is encoded in a symbolic system that may be different, that system is usually a cultural product, and it facilitates the encoding, storage and organization of important types of information (Athanasopoulos et al., 2017); it implies the ability to solve problems or to produce products that are of importance in a cultural context or in a given community.

Intelligences are potentials that are realized or not realized, depending on the cultural context in which they are found. Intelligences are always an interaction between biological trends and learning opportunities that exist in a culture (Bartolomé, 2017). Therefore, if each of us has a different intelligence profile and we have some intelligences more mastered than others, we learn in different ways and control specific skills, unlike other individuals. In this sense, it is obvious to mention the attention to diversity, from the

basic parameters of personalization of learning and individualized development (Lerma, 2019). According to the theory of multiple intelligences, we must individualize education. Knowledge of individual profiles is essential to take advantage of students' strengths and compensate for weaknesses. Likewise, it is important to teach the content in different ways in order to reach the maximum number of children. Its importance lies in sharing knowledge, co-educating ourselves, understood as a parallel education, not vertical, where it is mutually accepted that knowledge and ignorance can be synonymous or twin sisters that are housed in all human beings without discriminating ages. Therefore, these teaching-learning actions, in which two or more people are required, should not have roles, but since they exist, it is necessary to accept that the only thing known is our ignorance (Athanasopoulos et al., 2017).

It must be taken into account that in a class there are students with different curricular levels, with different needs, abilities, so the teaching-learning process has to adapt to those abilities and interests to carry out a correct inclusion (González, 2017). Each of the intelligences has the same importance, although some may be more developed than others, we can all reach maximum levels in these innate intelligences and we can also obtain adequate and even good development in other intelligences, as long as we find an environment that offers the necessary conditions for this (Gutiérrez, 2017).

Therefore, each of the intelligences can be shown differently depending on the subject, not all subjects with a good level in one of the intelligences behave in the same way. Different skills can be developed for the same intelligence depending on the subject (Athanasopoulos et al., 2017). From this point, using multiple intelligences in the classroom allows the teacher to attract the attention of the students, since motivating materials are used to work on all intelligences, enhancing self-esteem, motivation, offering a better climate in the classroom and in the peer relationship. In addition, it allows us to take into account the interests, capacities and multiple intelligences of each of the students; in this way, the teaching-learning process can be personalized by adapting to their needs, since we can identify those areas and intelligences where more support is demanded, facilitating attention to diversity in the classroom, achieving

an integration of all students and in this way, students can have a better knowledge of themselves and their learning style (González, 2017).

The theory of multiple intelligences indicates that each person has one of the intelligences, which works differently in each individual; most individuals can develop each intelligence to an adequate level of competition, if you receive the proper stimulus. There are different ways of being intelligent within each category, since you can stand out a lot in some of them and not so much in the rest (Martí, 2017).

Methods

Design:

The socio-critical paradigm adopts the idea that critical theory is a social science that is neither purely empirical nor only interpretive; its contributions originate from community studies. Its objective is to promote social transformations, providing answers to specific problems present within the communities, but with the participation of their members.

Among the most important characteristics of the socio-critical paradigm applied to the field of education are: (a) the adoption of a global and dialectical vision of the educational reality, (b) the shared acceptance of a vision of knowledge, as well as the processes involved in its elaboration, and (c) the assumption of a particular view of the theory of knowledge and its relations with reality and with practice.

Participants

The population was made up of 183 respondents, divided into teachers from the SAANEE team, inclusive classroom teachers, and teachers in general from regular schools.

Instruments

03 different instruments were used, aimed at each source of information:

Survey on the use of intervention strategies for SBEC teachers.

Survey of intervention strategies for inclusive classroom teachers.

Questionnaire for teachers in general.

Procedure

It was developed in two phases: Initially, the description was made with the help of tables obtained through descriptive statistics of the perception of teachers involved in the intervention of students with disabilities. In the second phase, the methodological strategy was

proposed, which was validated by judges' criteria to demonstrate the usefulness of the innovative methodological strategy.

Ethical aspects

The participants signed the informed consent form, where it is verified that they received sufficient information about the questionnaires and the procedure. On the other hand, the participants expressed their willingness and permission to the researchers, independently and voluntarily, to provide the treatment of the data completed in each questionnaire.

Data analysis

First, the characteristics of the methodological strategies used in the intervention of students included in classrooms regular were described; second, a percentage distribution of each one of the dimensions of the variables in study after applying the three instruments was depicted; and finally, the collected information was systematized by means of tables. The data obtained allowed to give greater solidity to the support of the intervention proposal.

Results

Teachers' perceptions in regular classrooms in general, inclusive teachers and special education teachers

Table 1

Teachers' perception of the dimensions of the strategies used

Category	Use of techniques for social development	Use of multiple intelligences	Strategies of active participation	Incorporation of techniques to resolve conflicts	Incorporation of decision-making techniques
Optimal	20,69%	27,59%	31,03%	31,03%	17,24%
Good	27,59%	17,24%	13,79%	20,69%	17,24%
Regular	37,93%	37,93%	31,03%	31,03%	37,93%
Deficient	13,79%	17,24%	24,14%	17,24%	27,59%
Total	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Table 1 shows that of the total respondents 51.72% consider that the use of techniques for social development is a poor or fair condition, 55.17% uses intelligences multiple strategies, regularly or poorly; it occurs the same with the strategies for active participation, 55.17% show deficient and regular level. Under these conditions, it is necessary to strengthen these three methodological strategies because only the 34.48% incorporates decision-making techniques.

It is observed that, of the total number of teachers in regular classrooms, 13.79% indicate that the use of basic techniques for the social development of the included child is absolutely deficient, that implies the generation of inadequate conditions for an optimal inclusive process. In turn, 17.24% indicates that the use of multiple intelligences strategies in the activities of the child included is quite poor. On the other hand, the 24.14% indicates that the use of techniques for strategies of active participation of the child included is absolutely poor. It should be noted that 17.24% indicates that the incorporation of techniques to resolve conflicts of the child included is absolutely deficient.

Table 2
Special education teachers' perception of the use of intervention strategies

N°	Intervention strategies	YES	NO
1	Prioritize human resources and potential to optimize the learning process.	100,00%	0,00%
2	There is a commitment of inclusive teachers in the inclusive process of students with special educational needs.	0,00%	100,00%
3	A school strategic plan with an inclusive orientation is developed.	0,00%	100,00%
4	You socialize with teachers and parents to make them know the individual counseling and psycho-pedagogical assessment plan.	0,00%	100,00%
5	You keep an eye out for the follow-up process and the monitoring of the process with teachers and parents.	0,00%	100,00%

Table 2 shows that teachers of Special Basic Education Centers perceive that only resources and human potential is prioritized to optimize the process of learning and they agree that no importance has been placed in the commitment of inclusive teachers in the process of inclusion of students with special educational needs, a school development plan (IEP) with inclusive guidance is not drawn up, there is no socialization with teachers and parents to make them know the individual counseling and psycho-pedagogical assessment plan. Finally, they do not keep an eye out for the follow-up process and the monitoring of the process with teachers and parents.

Tabla 3
Teachers' perception of the inclusive classroom on the methods and strategies

N°	Teachers' intervention strategies in regular education	YES	NO
1	You perform a cooperative teaching.	36,00%	64,00%
2	It is pending a cooperative learning process.	48,00%	52,00%
3	You are concerned with the development and the students' cooperative solving-problems.	36,00%	64,00%
4	You have the ability to identify new opportunities for getting heterogeneous groups.	24,00%	76,00%
5	You check the process through the achievements of the individual guidance plan and the psychoeducational assessment.	36,00%	64,00%

In Table 3, it can be observed that of the total teachers in the inclusive classroom, the 76.00% does not have the ability to identify new opportunities for getting heterogeneous groups, the 64,00% does not perform a cooperative teaching according to the planning, does not care about the development and the students' cooperative solving-problems, does not check the process through the achievements of the individual guidance plan and the psychoeducational assessment.

Thus, we note that it is necessary to strengthen aspects of the inclusive process related to: use of basic techniques for the included child social development, use of multiple intelligence strategies in the activities, use of basic techniques for active participation strategies, incorporation of techniques to solve conflicts and incorporation of decision-making techniques of the included child.

Discussion

The results found describe fragmented aspects of the same reality, so a global proposal is posed from the theory of complexity, where no condition for the analysis and the diversified intervention that is raised in the multiple intelligences is ruled out. Since it is essential to adopt effective and lasting ways to produce the structural transformation that our intervention system in inclusive education requires. In this sense, it is essential and urgent to adopt some budgets as proposed by the Red de Educación Inclusiva (2019).

Designing a plan to transform special schools into regular schools or centers of support for inclusion, with the commitment and participation of the family, implies an intervention from the multiplicity of forms of thinking, feeling and culture. In basic education it is intended that diversity is an advantage in two ways: on the one hand, it allows learning to live together and, secondly, it promotes learners' cognitive stimulation. In this complexity, the family participation is fundamental for the person with disabilities since it is there that they learn the values, habits, customs and it is the support for their integral development, as well as the link with the external world, therefore it is necessary strengthen actions to assist families (Ministerio de Educación, 2013). Restructure in them the way of perceiving and organizing the experience of reality. But at the same time, the phenomena of the world of experience that determine the structure of complex thinking (Rodríguez, 2017). Activities should be designed so that all children can participate, they can be made by the whole class or separating in large or small groups.

Develop mechanisms to ensure accessibility of the school environment, provision of support and the use of appropriate strategies so that every student can learn and participate in equality conditions, since there are also elements that facilitate the inclusion. (Cueto et al., 2018), taking into account that promoting inclusion and equity requires an analysis of reality in order to identify and address the obstacles experienced by some students (Ainscow, 2019). However, parents, along with other family members, are also responsible for providing students with spaces and moments of integration (Cueto et al., 2018).

Considering that the student is a being that adapts to the environment conditions that leads him to go beyond the limits, since he has creativity that must be developed through different internal and external stimuli (Ruiz & Torres, 2017).

Interaction among students with different academic performances, either peer of the same or different level, benefits all students. In turn, we must point out that social inclusion in educational contexts must be oriented towards the recognition, promotion and participation of the multiplicity, uniqueness and diversity of actors, identities, cultures and contexts, since it is diversity that enriches experiences, and therefore, learning (Figueroa et al., 2017). That is why we assume that the paradigm of complexity induces the development of strategies to manage knowledge and research (Ruiz & Torres, 2017). It is characterized by being somewhat flexible and can be adapted to the student's personal needs, trying to work on aspects that cost more, mixed with those that produce comfort, achieving an individualized teaching and allowing each student to reach his maximum potential.

Promote training in the social model of disability, providing tools that guarantee an inclusive education for persons with disabilities in the general education system, for which, today special education requires and accepts the diversity of learning strategies (Castillo, 2017). This individual-centered school model takes into account not only the interests, concerns, motivations, preferences and previous experiences of the students, but also the virtues that each one possesses, and its purpose is no other than to achieve a true attention to the diversity that enables capitalize on the potential of all (Nadal, 2015) and through the use of multiple intelligences, you can get a holistic development of the student and also help teachers to know him and be able to solve all his needs. Taking into account that there are different types of intelligences and that, through their stimulation, they will know the intelligence where they can have more or less ability, since through the combination of the different intelligences they will be able to have a better progress in their learning (González, 2017); the pluralistic conception of intelligence shows that intelligence has multiple facets and that we are

all intelligent in some area. This way of conceiving the individual gives us a broader and more complete vision of the students and invites us to observe them in a more plural way, a perspective that allows teachers to know and understand them better, being able to more rigorously adjust the teaching-learning process to the cognitive and personal characteristics of each one. Another aspect that has been considered is the educability of intelligence, from which the importance of the teaching task is evident when planning educational intervention. If what we want is to favor the development of the capacities of all students, this theory provides us with more than enough tools to integrate new approaches and initiatives in the classroom (Nadal, 2015). In turn, the cooperative work of the family-educational institution is fundamental, which implies that these two agents work together to achieve the same goal, which is to understand the special educational needs of students with disabilities. The success of the family-educational institution partnership requires a mutual collaboration, support and participation from each of the family members and the attitude of teaching and non-teaching professionals (Ministerio de Educación, 2013). In this sense, the strategy must be implemented taking into account criteria of diversity, territoriality, inter-culturality and gender equality; and gradually advance in the construction of the New Peruvian School for everyone from the community, progressively overcoming the dispersion and precariousness that has been produced by the segmentation of the system into modalities and subsystems to serve the poorest and vulnerable groups.

Training teachers and managers to design, implement and evaluate actions related to inclusive education, ensuring that they have the leadership and tools necessary to promote structural changes. It is essential to re-signify the school, as well as the role of the teacher (Escobar & Escobar, 2016). Changing the strategies, that is, the management of the forms of approach, means and materials, that guide us, discover, explore and take advantage of opportunities, facilitating the access of students with special educational needs to the learning experiences that are presented in the classroom (MINEDU, 2014), which will have an impact on students. The reactions will be so varied and unique. And it is from this response that education will lead processes of restructuring, transformation and change (Chacón, 2015), integrating

knowledge, but at the same time, maintaining its independence (Escobar & Escobar, 2016). The reorganization of a system of thinking proceeds through the invention of new questions that allowed to elaborate the problems in a different way (Rodríguez, 2017).

Ensure that people with disabilities participate and are effectively heard in decision-making processes related to their rights. Permanent attention and care is needed from teachers and families, from educational and social institutions, so that educational experiences inside and outside of school are positive (Marchesi et al., 2014). Thus, it is based on the idea that each and every one of us are good at something in some way, we all have talents and abilities (Nadal, 2015), and that for the attention of the student with disabilities, the essential and priority is to establish an adequate affective relationship with him, for which it is necessary to get to know him in all his manifestations, in different areas and at different times (MINEDU, 2014). Hence the effort to continually include learning strategies to expand and enrich the proposed dimensions. It is therefore understood that this approach to intelligence is an open process and a process that extends throughout our lifetime (Bartolomé, 2017). Consequently, in order to favor inclusion processes, it is necessary to promote levels of relationship between students and between them and the other members of the school, through strategies such as participation in sports, cultural, academic and extracurricular teams, which allow them to be recognized as multidimensional subjects, as well as scenarios of expression of feelings and expectations in a welcoming and trusting environment (Figuroa et al., 2017).

The key issue is to work on learning strategies that have an impact on the various interaction spaces of the child with disabilities, inside the classroom taking into account the differences and in the social environment to respond in a more competitive way. Three general aspects can be noted in this proposal: What is good for students with special educational needs is good for all students. Behavioral, social or emotional problems are the ones that create the most difficulties in regular educational centers. In the classes of regular educational centers, it is usual for there to be a large group of male and female students with a similar age, but with very diverse learning needs and sociocultural characteristics (Solla, 2013).

As for the principles that guide these strategies, they are the following: flexible assessment, focused on abilities and not on disability; customizable approach according to the needs, interests and abilities of the students, strengthening of socio-emotional capacities with activities from the psychological point of view, cooperating with the family and supportive relationships (Kourkoutas, 2011).

It was found that the inclusive process presents difficulties in the coherence of the activities that respond to inclusive needs, the management of complexity in strategies based on multiple intelligences and in the use of participatory methodology, it has not yet been assumed in the learning process of students with disabilities included in educational institutions of Peruvian basic education.

The learning strategies in students with disabilities included in classrooms of regular educational institutions provide aspects that facilitate the inclusive process and the learning process generating conditions that facilitate the work of the teacher in the classroom, the cooperation between the teacher of the special center and the inclusive one and the achievement to be achieved to improve the living conditions of a person with a disability.

The methodological strategies with the use of multiple intelligences and Morin's complexity theory show arguments that allow to improve the inclusive process, making it more effective and assuming a global view of the educational process.

References

Ainscow, M. (2019). 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO. Crear sistemas educativos inclusivos y equitativos. UNESCO. <https://es.unesco.org/sites/default/files/2019-forum-inclusion-discussion-paper-es.pdf>

Álvarez, G. (2016). El conocimiento del conocimiento: la obra de Edgar Morin y la problemática de la educación mexicana. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 7(13), 6–20. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v7i13.4

Athanassopoulos, N., López-Fernández, V., y López Fernández, V. (2017). Inteligencias múltiples y aprendizaje: Un enfoque comparativo en alumnos de conservatorio. *ReiDoCrea: Revista*

Electrónica de Investigación y Docencia Creativa, 6, 50–63.

Bartolomé, M. (2017). Diversidad educativa ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15–33. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.275031>

Castillo, M. (2017). Proyecto de inclusión social para niños con discapacidad en colegios privados de educación básica primaria en Facatativá. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Facultad de Ciencias Empresariales. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/6522/UVD-TGE_CastilloMoralesMercyMireya-2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chacón, M. (2015). Congruencia del pensamiento complejo de Edgar Morín en la metodología de la educación a distancia. *Revista Espiga*, 14(30), 75–82. <https://doi.org/10.22458/re.v14i30.933>

Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M., y Felipe, C. (2018). Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú. *GRADE, Documentos de Investigación*, 87. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/di87.pdf>

Escobar, R. A., y Escobar, M. B. (2016). La relación entre el pensamiento complejo, la educación y la pedagogía. *Reflexión*, 46(1), 88–99.

Figueroa, M. X., Gutiérrez de Piñeres, C., y Velázquez, J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Diversitas*, 13(1), 13. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0001.01>

Galván, E. (2019). La educación inclusiva, una inversión de futuro. *Voces: Plena Inclusión*, 2-6.

González, N. (2017). Multiple intelligences and learning difficulties. *MLS Educational Research*, 1(1), 19–38. <https://doi.org/10.29314/mlser.v1i1.26>

Gutiérrez, I. (2017). La teoría de las inteligencias múltiples de Down. Cuando el talento se transforma en inteligencia. *Investigación en Discapacidad*, 6, 2017–2122. www.medigraphic.org.mx

Juárez, J. M., y Comboni, S. (2012). Epistemología del pensamiento complejo. *Reencuentro*, 65, 38–51.

Kourkoutas, E. (2011). Reflexiones sobre la inclusión y los modelos de intervención en la escuela para el alumnado con necesidades educativas especiales. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 30(2), 127–138.

Lerma, I. (2019). Las inteligencias múltiples en el aula. *Campus Educación. Revista Digital Docente*, 4(14), 50.

Marchesi, A., Blanco, R., y Hernández, L. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. *Organización de Estados Iberoamericanos*.

Martí, L. (2017). Aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples y sus efectos sobre el rendimiento y la motivación en alumnos de 4 y 5 de educación primaria [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante, España]. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/72343/1/tesis_lucia_marti_quiles.pdf

Méndez, A., y Del Teso, E. (2017). La teoría de las inteligencias múltiples aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. [Tesis de maestría, Universidad de Oviedo, España]. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/43832/TFM_AbelMendezValcarcel.

MINEDU. (2014). Guía para orientar la intervención de los Servicios de Apoyo y Asesoramiento para la Atención de las Necesidades Educativas Especiales SAANEE. Dirección General de Educación Básica Especial, 1, 110. <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/7-guia-para-orientar-la-intervencion-de-los-saanee.pdf>

Ministerio de Educación. (2012). Educación básica especial y educación inclusiva. Balance y perspectivas. Ministerio de Educación, 1–106. <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/9-educacion-basica-especial-y-educacion-inclusiva-balance-y-perspectivas.pdf>

Ministerio de Educación. (2013). Guía del docente para orientar a las familias. Dirección General de Educación Básica Especial. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Nadal, B. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(3), 121–136. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446538>

Peñaranda, J. P. (2016). Pensamiento complejo de Edgar Morin: Nueva visión del conocimiento. *Reflexión*, 11, 129–137.

Ramírez, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 30, 211–230. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n30.0.6195>

Red de Educación Inclusiva. (2019). Educación inclusiva y de calidad. *Red Regional Por La Educación Inclusiva*, 1, 12. <https://elperuano.pe/noticia-educacion-inclusiva-y-calidad-74093.aspx>

Rodríguez, L. G. (2017). Problematización de la complejidad de los sistemas de pensamiento: un modelo epistemológico para la investigación empírica de los paradigmas. *Revista Latinoamericana de Metodología de Las Ciencias Sociales*, 7(2), 025. <https://doi.org/10.24215/18537863e025>

Ruiz, B. C., y Torres, L. C. (2017). Pensamiento complejo: transformación del aprendizaje. *Comunicación, Cultura y Política*, 7, 213–240. <https://doi.org/10.21158/21451494.n0.2016.1770>

Solla, C. (2013). Guía de buenas prácticas en educación inclusiva. In *Save the children España*. www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4114

Tregón, N. (2017). Orientación educativa para la diversidad funcional visual en Nicaragua. Diseño y evaluación de un programa de formación para el profesorado. *Universitat Jaume*, 495. <https://doi.org/10.6035/14003.2017.214069>

Yanes, J. R. (2016). Pensamiento complejo abstracto en el aula. *Sophía*, 2(21), 121–141. <https://doi.org/10.17163/soph.n21.2016.05>