

Edición Mensual #29 | Junio 2019 | ISSN 2619 - 4554

INTELLIGENTSIA

BOLETÍN DIGITAL UNIMINUTO - VICERRECTORÍA REGIONAL SANTANDERES



03 Relaciones familiares y agresividad en adolescentes escolarizados.

08 Autismo, otra forma de ver el mundo.

13 El aprendizaje en niños con autismo a través de las inteligencias múltiples.

20 Diseño de un modelo tecnológico para la inclusión socio laboral de personas con discapacidad víctimas del conflicto armado en Colombia.

27 Situación de salud mental de los estudiantes de Trabajo Social al momento de ingreso a la universidad: Estudio de caso de una Institución de Educación Superior en Colombia.



UNIMINUTO

Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Centro Regional Bucaramanga

Boletín investigativo

INTELLIGENTSIA

Harold Castilla Devoz

Rector General UNIMINUTO

Marelen Castillo Torres

Vicerrectora General Académica

Jorge Dario Higuera Berrio

Vicerrector Regional Santanderes

Amparo Vélez

Dirección General de Investigaciones

Oscar Javier Zambrano Valdivieso

Editor Boletín

Rocío del Pilar Montoya

Directora General de Publicaciones

Comité Científico

- Oscar Javier Zambrano Valdivieso.
- Patricia Gutiérrez Ojeda
- Piedad Lorena Jaimes
- Blanca Eugenia Tarazona Sánchez
- Angela María Pinzón Galindo
- Sayda Patricia Delgado Palomino
- Benilda Gonzales Gamboa
- Manuel Antonio Gamboa
- Elizabeth Rangel Daza

Diseño y Diagramación

Miguel Andrés Herrera

ISSN 2619 - 4554

Índice

- 03** Relaciones familiares y agresividad en adolescentes escolarizados.
- 08** Autismo, otra forma de ver el mundo.
- 13** El aprendizaje en niños con autismo a través de las inteligencias múltiples.
- 20** Diseño de un modelo tecnológico para la inclusión socio laboral de personas con discapacidad víctimas del conflicto armado en Colombia.
- 27** Situación de salud mental de los estudiantes de Trabajo Social al momento de ingreso a la universidad: Estudio de caso de una Institución de Educación Superior en Colombia.



Relaciones familiares y agresividad en adolescentes escolarizados.

Nombre del proyecto: Relaciones familiares y agresividad en adolescentes escolarizados.

Palabras clave: Comunicación familiar, Agresividad, Adolescencia.

Programa académico: Psicología.

Grupo de investigación: Corporación universitaria Minuto de Dios, seccional Santander.

Semillero de investigación: Artífices de huellas.

Líder del proyecto: Héctor Andrés Orejarena Silva.

Investigadores: Dolly Johana Amaya Martínez, Emilcen Cárdenas Silva y Diana Judith Osorio.

Correos electrónicos:
damayamart1@uniminuto.edu.co, ecardenassi@uniminuto.edu.co y dosorio11@uniminuto.edu.co

Resumen

El estudio pretende establecer una relación entre comunicación familiar y agresividad en adolescentes escolarizados. El diseño utilizado es descriptivo – correlacional. La muestra estuvo constituida por 237 estudiantes entre los 12 a 16 años de edad, de un colegio público de Girón. Se utilizó la escala de Comunicación familiar de Barnes y Oslo, la cual evidenció que los estudiantes valoraron mejor la comunicación con la madre que con el padre. También se utilizó el cuestionario de Agresividad de Buss y Perry, con el cual se halló que la muestra mostró niveles entre moderados y altos con respecto a la agresividad física y la hostilidad, y unos más bajos frente a la agresividad verbal y la ira.

Palabras clave

Comunicación Familiar, Agresividad, Adolescencia.

Abstract

The study aims to establish a relationship between family communication and aggressiveness in school-aged adolescents. The sample consisted of 237 students between 12 and 16 years of age, from a public school in Girón. The scale of Family Communication of Barnes and Oslo was used, where it was found that students communicate more with the mother than with the father, the Buss and Perry Aggression Questionnaire was also used, where the results showed that the male students at the level Overall, they show physical aggression at the middle level and women hostility at a high level.

Keywords

Family Communication, Aggressiveness, Adolescence.

Introducción

Las organizaciones encargadas de vigilar la protección integral del adolescente, a través de diferentes informes manifiestan un alto índice de agresión escolar el cual se está presentando de manera progresiva en la última década.

De acuerdo con UNICEF (citado por Selim, 2018) “La mitad de los adolescentes del mundo sufren violencia en las escuelas; y 150 millones de estudiantes entre 13 y 15 años han confesado ser víctima de agresión por parte de compañeros en las instituciones y en sus inmediaciones”.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2018) informa:

Uno de cada tres adolescentes escolarizados sufre de agresión, esto lo revela un estudio realizado a jóvenes entre 13 y 17 años (...). Con este informe se procura que los países comprendan la escala de violencia y de acoso escolar para poner en marcha las políticas y medidas necesarias en los contextos escolares. (p. 01)

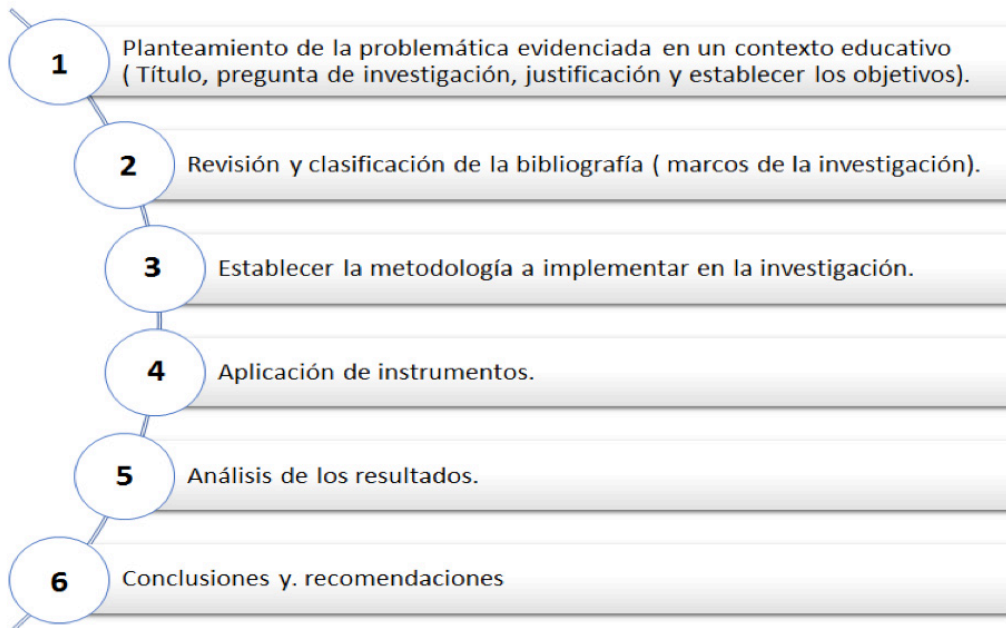


La familia es un factor determinante en el proceso de formación del adolescente aún más si de comportamientos agresivos se trata, es por eso relevante la calidad en la comunicación entre padres e hijos, según Jiménez, Murgui, Estévez y Misutu (2007) “Se ha destacado que la calidad de la comunicación entre padres e hijos, es uno de los factores familiares más claramente vinculados al comportamiento agresivo en la adolescencia”. (p.474)

De acuerdo con la organización panamericana de la salud (O.P.S 2002) “La violencia es un problema polifacético, de raíces biológicas, psicológicas, sociales y ambientales, no existe una solución sencilla o única; al contrario, es una cuestión que debe abordarse a varios niveles y en múltiples sectores de la sociedad simultáneamente”. (p. 29)

Por otra parte, “La comunicación familiar se puede entender como el proceso simbólico, transaccional de influencia mutua al interior del sistema familiar, con significados o eventos de situaciones del diario vivir. Es un proceso evolutivo que incluye mensajes verbales, no verbales, percepciones, sentimientos y cogniciones de los integrantes del grupo familiar” (Gallego, 2006, p. 94).

La agresividad es una manifestación que enmarca el interés de atacar, hacer daño o maltratar de forma física o verbal a otra persona, animal e incluso objetos que estén al alcance, cuando el individuo se encuentra cargado de energía y necesite liberarla. Es un fenómeno que viene en aumento y que en los contextos educativos se les atribuye varias denominaciones como Bullying, violencia, matoneo, o agresiones personales. Por tal motivo se considera importante realizar una investigación cuyo objetivo principal es analizar la relación entre la comunicación familiar y las conductas agresivas en adolescentes de un colegio público de Girón.



Diseño Metodológico

Se utilizará el enfoque cuantitativo correlacional con diseño no experimental. La población está conformada por los estudiantes de grado 8 y 9 de un colegio público de Girón. Se tomó una muestra por conveniencia, conformada por 237 estudiantes, de los cuales 110 son de género femenino y 127 del género masculino, clasificados en un estrato socioeconómico medio- bajo. Se realizó la selección de los alumnos con edades que oscilan entre los 12 y 16 años y se excluyeron quienes no relacionaban alguna figura materna o paterna en los instrumentos utilizados.

Procedimiento

El procesamiento de la información se realiza mediante la estadística descriptiva, donde se organizan y resumen los datos, por medio de la distribución de frecuencia, medidas de tendencia central, dispersión o variabilidad.

Para medir el nivel de agresividad se utilizó el Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry adaptado y validado para Colombia por Chahín, Lorenzo y Vigil, (2012) ajustada a 20 ítems en escala de Likert, y para medir el nivel de comunicación familiar se utilizó un instrumento elaborado por Barnes y Oslo, adaptada y validada para Colombia por Chahín, Lorenzo y Vigil, (2012) el cual está compuesto por 20 ítems en escala de Likert con cinco opciones de respuesta, (1) Nunca, (5) Siempre. Presentan un α Cronbach 0.87 en la escala de comunicación con la madre y un 0.86 con el padre.

Resultados parciales

Tabla 1. Datos descriptivos de las variables

VARIABLES	Media	Desviación Típica	Mínimo	Máximo
Comunicación Madre	63,66	10,28	32	98
Comunicación Padre	59,92	11,11	20	94

Se observa que los estudiantes tienen una mejor comunicación con la madre que con el padre.

Tabla 2. Datos descriptivos de las variables

VARIABLES	Media	Desviación Típica	Mínimo	Máximo
Agresividad Física	18,54	5,33	7	32
Agresividad Verbal	10,14	3,57	4	20
Ira	12,37	4,39	4	20
Hostilidad	15,62	4,52	5	25

Se evidencia que de las diferentes dimensiones, se encontró niveles entre moderados y altos con respecto a la agresividad física y la hostilidad, y unos más bajos frente a la agresividad verbal y la ira.

Conclusiones y recomendaciones

- El 90% de los estudiantes participantes atendieron de manera adecuada las instrucciones impartidas para la aplicación del cuestionario.
- En el análisis de agresividad por edad no se obtuvo un dato concluyente, debido a que el resultado entre las edades de 12-14 es muy similar al de 15-16.
- A nivel general la comunicación con la madre es ligeramente mejor valorada, obteniendo en los resultados una media de 63,92 frente a un 60,15 en comunicación con el padre.
- La muestra evidenció niveles entre moderados y altos con respecto a la agresividad física y la hostilidad, y unos más bajos frente a la agresividad verbal y la ira.
- A nivel prospectivo, se espera encontrar una relación estadísticamente significativa entre las variables de comunicación familiar y agresividad.

Referencias Bibliográficas

- Blandón, L. y Jiménez, N. (2016). Factores asociados al comportamiento agresivo en estudiantes de secundaria de una institución educativa en la ciudad de Medellín. Recuperado de http://bdigital.ces.edu.co:8080/jspui/bitstream/10946/1325/1/Factores_Asociados_comportamiento_agresivo.pdf
- Chahín, N. Lorenzo, U & Vigil, A. (2012). Características psicométricas de la adaptación colombiana del Cuestionario de Agresividad de Buss y Perry en una muestra de preadolescentes y adolescentes de Bucaramanga. *Universitas Psychologica*. (11). pp. 979-988.
- Estévez, E., Murgui, S. Moreno, D. y Musito, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, vol. 19, núm. 1, pp. 108-113 Universidad de Oviedo Oviedo, España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/727/72719116.pdf>
- Franco, E. (2005). La comunicación en la familia. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=TbZf_t_LV8YC&oi=fnd&pg=PA7&dq=libro+problemas+de+comunicaci%C3%B3n+familiar&ots=-RS6XASLZr&sig=jHVqmclakeuM0d5ivnnAqRbaRj0#v=onepage&q=libro%20problemas%20de%20comunicaci%C3%B3n%20familiar&f=false
- Gallego, S. (2006). Comunicación familiar. Un mundo de construcciones simbólicas y relacionales. Universidad de Caldas. Recuperado de https://books.google.com.co/books?id=echq7kEPltcC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r#v=onepage&q&f=false
- Harmon, E. Barratt, S. & Wigg, C. (1997). Impulsiveness, aggression, reading, and the p300 of the event-related potential. *Personality and Individual Differences*, 22 (4), 439-445
- Hernández, R, Fernández, C & Baptista, P. (2014). *METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN*. Sexta Edición. Editorial Mc Graw Gill. México
- Instituto Colombiano de Bienestar familiar. (2012). Adolescentes en conflicto con la ley. Recuperado de <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/publicacion-29.pdf>
- Jiménez, T. I., Murgui, S., Estévez, E., y Musito, G. (2007). Comunicación familiar y comportamientos delictivos en adolescentes españoles: El doble rol mediador de la autoestima. *Revista Latinoamericana de Psicología*. V. 39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80539303.pdf>
- Ley 1098. El congreso de la República. Bogotá. Colombia. 8 de noviembre de 2006. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm
- Ley 1620. El congreso de la República. Bogotá. Colombia. 15 de marzo de 2013. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1620_2013.htm
- Liang, H; Flisher, A.J. & Lombard, C.J. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. *Child Abuse & Neglect*. (31), 161-171
- Matos, M. (2017). Clima social familiar y agresividad en adolescentes de 13 a 17 años de Instituciones educativas del distrito de Comas. Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/3323/Matos_AMD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Oliva, A. (2006). Relaciones familiares y desarrollo del adolescente. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61838>
- Organización Panamericana de la Salud. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- Redondo, J., Rangel, K., Luzardo, M. (2016). Conducta agresiva en una muestra de estudiantes de tres colegios de la ciudad de Bucaramanga, Colombia. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v14n1/v14n1a02.pdf>
- Rivera, R., Cahuana, C. (2016). Influencia de la familia sobre las conductas antisociales en adolescentes de Arequipa-Perú. *Revista actualidades en psicología*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1332/133246313008.pdf>
- Selim, L. (2018). 13 razones por las que tenemos que acabar con la violencia en las escuelas. Unicef. Recuperado de <https://www.unicef.org/es/historias/13-razones-por-las-que-tenemos-que-acabar-con-la-violencia-en-las-escuelas>



Autismo, otra forma de ver el mundo

Nombre del proyecto: Autismo, otra forma de ver el mundo.

Palabras clave: Autismo, ecolalia, PECS, TEACCH, pedagogía.

Programa académico: Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Grupo de investigación: QUANTUM.

Semillero de Investigación: RAICES.

Autores: Zulma Lizet Candela Herrera ID. 405841
Martha Lucía Leal Roa ID. 351570
Luz Marina Hernández Moreno ID. 189176

Correo electrónico: zcandelaher@uniminuto.edu.co,
mlealroa@uniminuto.edu.co, lhernandezm@uniminuto.edu.co

Profesor asesor LPID, LCNA, LEDA, LEID: Sonia Milena Meléndez Martínez.

Resumen

En el siguiente artículo se exponen algunos conceptos relevantes sobre el autismo, la importancia de generar inclusión en el aula a través de la pedagogía y el uso de métodos de enseñanza-aprendizaje que permiten generar conceptos y hábitos de comportamiento. Es importante poder diagnosticar lo más pronto posible esta enfermedad para poder adaptar y enfocar una enseñanza adecuada en la que se pueda beneficiar el niño a pesar de sus dificultades.

Gracias a los estudios más recientes es un trastorno que se puede tratar con el fin de ayudar a socializar de mejor forma a los niños que presenten síntomas de tenerla, por ello es importante su rápida detección para su adecuado tratamiento.

Abstract

The following article exposes some relevant concepts about autism, the importance of generating inclusion in the classroom through pedagogy and the use of teaching – learning methods that allow generating concepts and behavior habits. It is important to be able to diagnose this disease as soon as possible in order to adapt and focus an adequate education in which the child can benefit despite its difficulties.

Thanks to the most recent studies it is a disease that can be treated in order to help better socialize children who have symptoms of having it, so its rapid detection is important for proper treatment.

Palabras clave

Autismo, ecolalia, PECS, TEACCH, pedagogía.

Introducción

A través de los años se ha incrementado la población de niños con necesidades educativas especiales en las aulas, esto según (UNICEF 2013) en su artículo sobre el Estado Mundial de la Infancia, argumentando que a las niñas y niños con discapacidad se les están vulnerando los derechos de una educación de calidad, causando la discriminación en las aulas, afectando la convivencia y generando rechazo en muchas ocasiones por el desconocimiento sobre la pedagogía y las estrategias que se deben emplear para educar a la población autista.

De acuerdo a lo anterior, es preciso recordar que en 1994 la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales y partiendo de la premisa de educación para todos, estableció el principio de la educación inclusiva. (Indicando que todas las escuelas deben acoger a todos los niños sin distinción CDPD, 2016).

Teniendo en cuenta lo anterior, la labor del educador se torna fundamental ya que debe romper con las barreras presentes en el aprendizaje de la población con Trastorno del espectro autista “TEA” a través de métodos que generen estímulos en los niños.

Para iniciar, se hace preciso, esclarecer el término TEA, así como los antecedentes, sus bases y como se fundamenta, ya que esto contribuye a tener una visión mucho más clara del punto al que se desea llegar. El término autismo proviene, etimológicamente, de la palabra griega autos que significa “en sí mismo”, esto referencia a la expresión de autismo que presenta este padecimiento. Fue utilizado por primera vez en el año 1912 por el psiquiatra suizo Eugene Bleuler para referirse a un trastorno del pensamiento. Gracias a la investigación que realizó KANNER, L. (1973) *Autistic disturbances of affective contact. Nervous child*, 2, 117-150., en ella plantea que el síndrome adquiere la categoría de diagnóstico médico.

Lo anteriormente expuesto, genera un desafío muy grande para el educador, quien se cuestiona sobre ¿cómo enseñar y tratar a los niños TEA?, y bajo ¿qué metodología puede encausar su pedagogía?

Para tal fin, se implementan unos modelos llamados PECS (Pyramid Educational Consultants.) & TEACCH (Training and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) los cuales son programas para la enseñanza que implementan el uso de imágenes, la evocación de sonidos o ecos y ubicación espacial en el aula.

Metodología

Se realizó un estudio significativo que permite adentrarse al campo de la población TEA mediante la investigación científica, fundamentado en la búsqueda de fuentes de información e investigaciones que permitieron conocer causas o patrones de comportamiento de la población TEA y unificar los criterios propios con las fuentes obtenidas, con el objetivo de mejorar los métodos de enseñanza-aprendizaje y aplicarlos en el aula de clase, obteniendo como resultado el conocimiento de estrategias de inclusión en el aula como TEACHH, PECS.

Para ello se investigó directamente en las páginas de Internet oficiales de estos métodos de enseñanza a su vez se accedió a datos históricos desde los inicios que se diagnosticó por primera vez el autismo, se investigaron diversos métodos

para poder sacar las conclusiones que ayuden al lector a entender y comprender la mejor forma de ayudar a los niños con esta condición, de esta forma se presentan a continuación algunos de los resultados que se obtuvieron.

Desarrollo

Aunque fue el Doctor Eugen Bleurer quien utilizó por primera vez el término “autismo” en 1911 para describir a un grupo de niños “encerrados en sí mismos”, considerándolo una perturbación básica de la esquizofrenia, fue Leo Kanner el que por primera vez lo señaló como un síndrome distinto.

Es importante que el pedagogo reconozca las conductas que permiten identificar a un niño TEA en el aula, para incluirlo y hacerlo participe en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es válido recalcar que la intervención temprana puede mejorar las habilidades comunicativas y reducir los comportamientos descontrolados del niño, estos patrones se pueden distinguir más fácilmente a partir de los 2 años, aunque se está trabajando para que se puedan diagnosticar desde una edad más temprana ya que se ha podido establecer que aun siendo bebés ya tienen comportamientos propios de un niño con autismo. De acuerdo a esto, para Francesc Cuxart (2000) y citando a Kanner (1943) existen características que permiten reconocer a infantes que padecen TEA.

La primera característica es el aislamiento: los niños TEA son autosuficientes, alejados de la realidad exterior, que actúan como si nadie estuviera viéndolos; sumergidos en sí mismos. La segunda, son las alteraciones del lenguaje, ya que ellos desarrollan un lenguaje hablado articulando palabras sin carácter comunicativo. Y la tercera es la invariabilidad: es decir, ellos realizan actividades y comportamientos reiterativos.

► **Es importante que el pedagogo reconozca las conductas que permiten identificar a un niño TEA en el aula, para incluirlo y hacerlo participe en los procesos de enseñanza-aprendizaje.**

En este apartado, la inclusión se torna fundamental, según (Ana María Morán 2015) en la revista para el aula, la inclusión es un proceso cuyo objetivo es involucrar oportunamente a todos los alumnos, lo que permite eliminar cualquier tipo de barrera.

“Falta de contacto con las personas, ensimismamiento y soledad emocional”. Así describía el médico vienés Leo Kanner a los niños con autismo en 1943. No era el primero que percibía los síntomas, pero sí que fue el primero que la diferenció de la esquizofrenia.

Partiendo de la información anterior se hace necesario profundizar en la pedagogía y en los métodos de enseñanza- aprendizaje para este tipo de población, ya que el docente se enfrenta a la realidad de la inclusión en el aula.

1. Terapia conductual: Conocido también como método Lovaas (debido a su autor Ivar Lovaas), ABA o Skinner, y utiliza técnicas conductuales en donde recompensa las conductas deseadas e ignora o desatiende las no deseadas. Consiste en estimular la conducta del niño por medio de estímulos positivos (premio, sorpresas), Se evidencia en las terapias conductuales el refuerzo, presentando al niño la oportunidad de jugar y obtener premios en lugar de calificaciones o más trabajos.

2. Disminución de Ecolalia: Sumado a esto otro de los métodos usados en la pedagogía, es la repetición de palabras que ayude a disminuir la ecolalia. Este método Según (Schuler y Prizant 1985) es el procedimiento que se basa principalmente en evocar sonidos o ecos para que el niño autista escuche una frase palabra u oración, intentando asociar el sonido, entendiendo la palabra pronunciada con el concepto o la imagen que se haga de ella evitando la repetición. Esto permite estimular y comprendiendo conceptos como calendario, actividades e identificar lugares como el hogar y el colegio para que su experiencia en el aula sea divertida y significativa.

3. Método PECS: Tomando la investigación de (PALACIOS MENOR MARÍA 2016) Eficacia del sistema PECS para el desarrollo comunicativo y lingüístico en niños con Trastorno del Espectro Autista.

PECS es uno de los métodos característicos para emplear en el aula con población TEA, se conoce como el sistema de comunicación por intercambio de imágenes. Se enfoca en que los niños y las niñas con autismo relacionen en su mente las imágenes de lo que conocen contrastándolas con las experiencias vividas y así al asociarlas construyan nuevos esquemas mentales. Según (Piaget, 1974) en su investigación Génesis de las estructuras lógicas.

Se pueden usar elementos para estimular o crear ambientes de aprendizaje, donde el niño autista pueda aprender de una manera simbólica, por medio de imágenes y juegos que los estimulen y ayuden en sus procesos de construcción cognitiva.

4. Método TEACHH: Para finalizar, el método inclusivo que se considera preponderante en el uso de Programas de enseñanza conductuales es TEACCH, cuyo significado es: tratamiento y educación de las personas autistas y niños con discapacidades de comunicación relacionadas. Según ROGER C. & S. BOSWELL (2002) en su investigación sobre el curso de formación en el método TEACCH para educadores y profesionales del autismo, este programa utiliza recursos visuales que permiten organizar el aula de forma que sea más fácil de manejar los espacios. Adecuando el lugar donde se imparte la clase, facilitando el entender las actividades.

Se enfocan principalmente en ubicar el salón de clase por secciones, realizando un manual o un calendario visual e icónico al inicio de cada sesión. El niño autista al observar las imágenes empieza a entender rutinas y eventos, el manual de instrucciones es realizado paulatinamente por el pedagogo, para que el niño adquiera habilidades, destrezas y hábitos de comportamiento, desarrollando su autonomía y permitiendo la comprensión de instrucciones sencillas a partir de actividades complementarias.

Los primeros y más importantes educadores y supervisores son los padres, por ende, hay que escucharlos y estar atentos a cualquier comportamiento o actitud con el fin de ayudar

desde el primer momento.

Es recomendable que los padres se documenten e investiguen las características principales de los niños autistas y así podrán enfocar en ayudar a mejorar sus problemas y también en enfatizar y desarrollar las habilidades.

Para terminar, hay que aclarar que no hay cura para el Autismo. Los niños con Autismo se convierten en adultos con Autismo y la mayoría con dificultades en el aprendizaje que requerirán cuidados y supervisión durante toda su vida.

Por lo anteriormente expuesto, es importante tratar pronto a niños con este diagnóstico, porque así sea un trastorno que no tiene cura si es posible vivir de manera “normal” si se trata y se asesora pues estos comportamientos se pueden reducir y así poder vincularse a la sociedad.

Conclusiones:

- El método PECS permite a través de imágenes que los niños adquieran patrones de comportamiento como el ir al baño, el tomar el metro, e incluso pedir permiso. Se recomienda el uso de ayuda audiovisual en toda la institución para facilidad de ellos
- Los niños autistas aprenden por medio de la memorización de palabras, nombres, lugares y cosas, así que se debe profundizar esta práctica en las aulas.
- La inclusión en el aula debe ser la medida que adopten muchas instituciones para romper las barreras de la enseñanza, permitiendo a niños autistas el adquirir un aprendizaje con personal calificado.
- Es necesario enseñar a través de situaciones nuevas, introduciendo en contexto al niño progresivamente, ya que el niño autista tiende a realizar actividades monótonas y los cambios bruscos los pueden llegar afectar y se puede tornar agresivos.
- El Autismo se presenta desde el nacimiento, o muy poco después de este, el diagnóstico se demora meses o incluso años.
- Un diagnóstico e intervención temprana mejora el funcionamiento a largo plazo y ayudar a su entorno familiar.

- Se recomienda la vinculación de los padres y/o acudientes de manera estrecha junto con la labor de la institución con el fin de que los niños se sientan protegidos y sea más rápida y mejor su evolución.



Referencias Bibliográficas

- Ausubel, D.P. (1973) La educación y la estructura del conocimiento. El Ateneo. Buenos Aires.
- Ausubel-Novak-Hanesian. (1983) Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2º Ed. Trillas, México.
- Autismo diario (2011) Leo Kanner el padre del autismo y de las madre nevera Recuperado de: <https://autismodiario.org/2011/04/19/leo-kanner-el-padre-del-autismo-y-de-las-madres-nevera>
- Autismo en voz alta (s.f.) Que es el autismo Recuperado de: www.autismoenvozalta.com/index.php/es/acerca-del-autismo/que-es-el-autismo
- Bondy A. & Frost L. (1985) "Delaware Autistic Program"
- Brent J (2013) Commentary on the abuse of metal chelation therapy in patients with autism spectrum disorders. *J Med Toxicol* 9(4): 370-372.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). (2006) Nueva York; 13 de diciembre de 2006. Nueva York: Naciones Unidas;
- División Teacch. Manual de Currículo del método de enseñanza TEACCH
- Estado mundial de la infancia. (2013) Niños y Niñas con Discapacidad.
- Eugene Bleuler (1912) En un tomo del *American Journal of Insanity*, en.
- Fernández Batanero J. M. (2015) Atención a la diversidad en el aula de educación infantil .
- Francesc Cuxart (2000) Aspectos descriptivos y terapéuticos. Ediciones Aljibe.
- Gillberg C. (2009) Autism and autistic-like conditions. En: Aicardi J, Bax M and Gillberg C, eds. *Diseases of the nervous system in childhood*. 3rd edition. London: Mac Keith Press; p. 902-21.
- Jack E G. (2011) El Manual Del Autismo capítulo II
- James S, Stevenson SW, Silove N, Williams K (2015) Chelation for autism spectrum disorder (ASD). *Cochrane Database Syst Rev* 5: CD010766.
- Kanner, L. (1973) Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, 2, 117-150.
- Lincoln, A.; Mark H. A. y Kilman A. (1995) Intellectual Abilities. En: Schopler, Eric y Mesibov, Gary (Ed). *Learning and Cognition in Autism*. New York: Plenum Press., p. 89 a 117.
- Manual De Psicología Clínica Infantil Y Del Adolescente (Trastornos generales – Trastornos específicos). Dirección y coordinación Vicente. Caballo y Miguel Ángel Simón. Dos volúmenes. Editorial Pirámide 2001, 2002.
- Marian Sigman, L. C. (2000) Niños y niñas autistas: una perspectiva evolutiva
- Mesibov, G.B. Howley Y M. (2003) *Accessing the curriculum for pupils with Autistic Spectrum Disorders Using the TEACCH Programme to Help Inclusion*. Inc. NetLibrary. Taylor & Francis Group.
- Morán A.M. (2015) Revista Para el Aula - IDEA Edición N° 14
- Newson, R. (2001) *Vivir con autismo*. En: *Autismo: comprensión y explicación actual*. Madrid: IMSERSO., p. 267
- Ortiz A, De La Mata I. (2001) Nuevos antipsicóticos. *Información terapéutica del Sistema Nacional de Salud*; 25:12.
- Palacios Menor M (2016) Eficacia del sistema PECS para el desarrollo comunicativo y lingüístico en niños con Trastorno del Espectro Autista. Universidad de Castilla la Mancha.
- Peeters, T. (2001) El autismo. La búsqueda de un significado. En: *Autismo: Comprensión y explicación actual*. Madrid: IMSERSO. p. 73.
- Pérez Córdoba, R. Á. (2002) El constructivismo en los espacios educativos. *Coordinación educativa y cultural centroamericana*. Costa Rica.
- Piaget, P. (1948) *Génesis de las estructuras lógicas elementos*. Buenos Aires, Guadalupe.
- Pralong M. (2014) *Viaje al mundo del autismo --pág. (82)*.
- Roger C. & S. Boswell. (2002) *Apuntes del curso de formación sobre el método TEACCH para educadores y profesionales del autismo*. Barcelona. Octubre,.
- Schopler E. (2001) El programa TEACCH y sus principios. Ponencia realizada por el Dr- Schopler en las Jornadas Internacionales de Autismo y PDD, en Barcelona en Noviembre de 2001.
- Schuler A.L. Y Prizant B.M. (1985) "Echolalia". En E. Schopler y G.B. Mesibov, *Communication problems in autism*. Plenum Press 411-434.
- Skinner, B. F. (1975). La naturaleza genérica de los conceptos de estímulo y respuesta. En *Registro acumulativo: Selección de la obra de Skinner realizada por el propio autor* (pp. 511-534). Barcelona: Fontanella.
- Turner, M. (1996). *The literary Mind*. New York: Oxford University Press Editorial.
- UNESCO. Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades especiales 1994 [internet]. París, Francia; 1994 [citado el 01 octubre 2017]. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.P DF
- Vigostsky, L. (1972). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.



El aprendizaje en niños con autismo a través de las inteligencias múltiples

Nombre del proyecto: El aprendizaje en niños con autismo a través de las inteligencias múltiples.

Palabras clave: Inclusión, inteligencias múltiples, autismo, aula, estrategias de aprendizaje.

Programa académico: Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Grupo de investigación: QUANTUM.

Semillero de Investigación: RAICES.

Autores: Estudiantes X semestre:
Jennyfer Juliet Peña Domínguez ID: 402890
Claudia Patricia Pinto Monsalve ID: 405785
Sirley Vanessa Vargas Yaruro ID:393080

Correo electrónico: jpenadoming@uniminuto.edu.co

Profesor LPID: Nancy Johanna Martínez Rodríguez.

Resumen

El propósito del presente artículo de revisión es identificar estrategias de aprendizaje que permitan el desarrollo de las inteligencias múltiples en niños con trastorno del espectro autista (TEA), teniendo en cuenta las habilidades y capacidades que cada individuo posee. Para ello, a través de un diseño metodológico documental con fuentes académicas de bases de datos electrónicas, se ha revisado la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, así como los aportes de otros autores que dan cuenta de la necesidad de una plena inclusión de los niños con TEA al aula, brindando así un acompañamiento adecuado al estudiante con el fin de aportar en su desarrollo integral y educación de calidad.

Palabras clave

Inclusión, inteligencias múltiples, autismo, aula, estrategias de aprendizaje.

Abstract

The purpose of this review article is to identify learning strategies that allow the development of multiple intelligences in children with autism spectrum disorder (ASD), taking into account the skills and abilities that each individual possesses. To do this, through a documentary methodological design with academic sources of electronic databases, the theory of Multiple Intelligences of Howard Gardner has been reviewed, as well as the contributions of other authors who realize the need for a full inclusion of children with ASD to the classroom, thus providing adequate support to the student in order to contribute to their overall development and quality education.

Keywords

Inclusion, multiple intelligences, autism, classroom, learning strategies.

Introducción

El autismo representa un cuadro clínico que limita el adecuado desarrollo de aspectos cognitivos y comunicativos en los niños como las habilidades para comunicar y socializar que se evidencian en la infancia temprana, debido a la heterogeneidad de la población infantil con estas características y a la variante en sus habilidades de comunicación, sociales y de comportamiento, se ha establecido la definición de Trastorno del Espectro Autista (TEA). (Millá, & Mulas, 2009).

En la actualidad son cada vez más los esfuerzos por atender a los niños con TEA y ofrecerles mejores oportunidades para su desarrollo cognitivo y social a nivel mundial, esto como resultado de los avances en cuanto a las estrategias para propiciar un mejor aprendizaje y de las iniciativas de entidades públicas y privadas por disminuir la brecha educacional con el resto de la población, puesto que, el número de casos detectados se ha ido incrementando, de acuerdo con una nota de la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2017) publicada en su sitio Web, 1 de cada 160 niños

tiene un TEA, en el caso de Colombia se carece de cifras oficiales, pero la Liga Colombiana de Autismo (LICA) (2018) estima que existen aproximadamente 150.000 personas con un TEA.

En este orden de ideas, los niños con un TEA comúnmente son tratados en condiciones especiales, asumiendo que les favorece un entorno y programa limitado de aprendizaje dada su condición, sin embargo, está comprobado que estos niños, al igual que los demás, tienen la capacidad de aprender a través de los sentidos, involucrando de manera simultánea tanto la vista, la audición y el tacto, por lo que los programas de aprendizaje enfocados a las inteligencias múltiples, aprovechan el conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales que tenga el niño de forma integral y combinada, pudiendo ser aplicados en todos los casos, teniendo en cuenta que el ritmo de asimilación varía de un niño a otro, tenga o no un TEA.

De acuerdo a lo anterior, este artículo tiene la finalidad de describir algunas de las estrategias más efectivas para el aprendizaje en niños con TEA a través del desarrollo de las inteligencias múltiples fundamentadas en las teorías de Howard Gardner, quien cambia la perspectiva única de concebir la inteligencia y la desglosa en una serie de ámbitos asociados a las habilidades propias de cada persona.

Al adoptar estas teorías en el plano educativo y dada la necesidad de facilitar su incorporación a la vida social y promover el respeto por sus derechos, esto se traduce en la incorporación de herramientas prácticas que puedan emplear los docentes en las diferentes aulas de clase sin que representen alteraciones complejas en la dinámica del proceso de aprendizaje.

Metodología

La investigación se realiza bajo un diseño documental, a partir de la búsqueda bibliográfica en diferentes bases de datos académicas, las cuales permitieron recolectar, comparar y analizar fuentes de información y estado del arte sobre las inteligencias múltiples en niños con trastorno del espectro autista. Las principales fuentes consultadas fueron el buscador Web Google Académico, el Sistema Nacional de Bibliotecas Rafael García Herreros y el Sistema de información

de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc).

Al realizar esta búsqueda del total de investigaciones se seleccionaron quince referencias que mantienen una fuerte relación con el enfoque del presente artículo, a partir de estas, se describen los fundamentos conceptuales del autismo y las estrategias que permitan a los docentes incluir a los estudiantes con algún tipo de TEA en el trabajo de aula y el desarrollo de las múltiples inteligencias, finalmente se establecen conclusiones que condensan las teorías descritas.

Desarrollo

El TEA es un trastorno que afecta el sistema neurológico, sus síntomas se evidencian en los niños en sus primeros años de vida y sus efectos limitan el desarrollo social en todo su proceso evolutivo. En este sentido, Frith & Hill (citado por Rangel, 2017) lo define como un “trastorno del desarrollo infantil para toda la vida caracterizado por tener una dificultad para interactuar socialmente y comunicarse con los demás, así como presentan una tendencia a comportamientos repetitivos e intereses restringidos que duran toda la vida”. (p.5). Es por ello que los niños con TEA presentan dificultades en los procesos de aprendizaje desde la edad preescolar y escolar, que puede complicarse en la vida adulta por falta de tratamiento.

El origen de este trastorno se asocia a factores genéticos, ambientales, neurológicos y psicológicos, sus efectos se perciben en el ámbito conductual, esto conlleva a que los individuos con un TEA se les dificulten relacionarse con el entorno y con las demás personas. Por ello, “los niños con autismo presentan dificultades para establecer un contacto social con otras personas, que se relacionan con la incapacidad para reconocer, comprender y expresar emociones, intenciones, pensamientos y creencias”. (Villanueva, Bonilla, Ríos & Solovieva, 2018, p. 11). Estas limitaciones dificultan su desenvolvimiento en la sociedad, pues disminuyen su calidad de vida, afectando notablemente su círculo familiar y en varios casos sentir el rechazo y la discriminación de los grupos donde puedan tener contacto.

Dadas estas dificultades, se hace necesario contemplar las causas del trastorno y de este modo obtener una implementación de estrategias acordes a sus distintas habilidades y capacidades. Al respecto Alonso (citado por Velasco, 2016) afirma

que los agentes causantes del autismo infantil, podrían ser:

La contaminación ambiental, concepción de los hijos/as a edades cada vez más avanzadas, ingesta de antidepresivos en los primeros meses de embarazo, niños/as prematuros, así como hijos de madres obesas, con hipertensión o diabetes; tienen más probabilidad de padecer autismo. (p.17)

La intervención que se realice con los niños con un TEA debe ser idónea, por eso, es necesario que especialistas como pediatras, neurólogos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, psicopedagogos y psiquiatras, diseñen un plan de trabajo basado en un diagnóstico integral que recolecte la mayor cantidad de información posible. De esta manera se favorece la aplicación de estrategias para el proceso de enseñanza - aprendizaje desde la implementación de herramientas adecuadas y personalizadas para cada caso.

En este punto, la teoría de las inteligencias múltiples desarrollada por el psicólogo estadounidense Howard Gardner en 1983, propone que existen varios tipos de inteligencias y que el ser humano requiere el desarrollo de cada una de ellas, esto sin contradecir la concepción científica de la inteligencia como la capacidad de solucionar problemas. Al mismo tiempo, hace referencia de varios casos muy evidentes de personas donde se observan habilidades cognitivas altamente desarrolladas y en contraste otras muy poco desarrolladas. Para Gardner (citado por García & López, 2014)

Cada persona está dotada de una inteligencia formada a su vez, por una combinación de IM que varían en grado y profundidad, pudiendo todas ellas ser aumentadas con la práctica y el entrenamiento. Además, a partir de sus planteamientos acerca de la inteligencia, se reconocen las diferencias existentes entre el alumnado, debido a que cada uno responde a sus propios estilos de aprendizaje, preferencias o capacidad intelectual. (p.3)

Con este planteamiento se destaca la aplicación del concepto de inteligencia en el aprendizaje de forma amplia y difícilmente comparable en términos generales, pues cada alumno posee habilidades diversas que le dan una capacidad para resolver problemas en mayor o menor medida dependiendo del ámbito donde se apliquen. En otras palabras,

se podría decir que son “inteligentes” para unas cosas más que para otras.

Las teorías de las inteligencias múltiples de Gardner representan un aporte significativo en la visión heterogénea de la inteligencia y su concepción multidimensional, permitiendo una aplicación más acorde con la realidad en los adolescentes con TEA. Al respecto Arias (2013) afirma que:

El mayor aporte de la teoría de Gardner es que favorece la inclusión de niños con NEE al considerar que tienen diversas habilidades además de las puramente cognitivas, que pueden desarrollar en el ámbito familiar o desde la escuela. Es precisamente el campo de la educación, donde la teoría de las inteligencias múltiples ha tenido más eco, recibiendo mayor aceptación y generando aplicaciones educacionales alternativas.(p. 9)

Al implementar el enfoque de las inteligencias múltiples es posible abordar de forma más adecuada las dificultades de aprendizaje de las personas con TEA, atendiendo sus causas de forma individual y promoviendo el aprendizaje en función de las habilidades propias.

Es en este punto donde se destaca el rol del docente en el proceso de enseñanza – aprendizaje dentro del aula, pues tiene la responsabilidad de crear las condiciones adecuadas para que los niños logren relacionarse con las personas de su entorno, participen de las diversas actividades,

compartan sus ideas y expresen sus emociones. No obstante, algunos docentes tratan de evitar atender estudiantes diagnosticados con TEA, puesto que carecen de estrategias adecuadas para orientarlos en este proceso. Según lo mencionado por Luzardo (citado por Rangel, 2017).

Algunos docentes muestran apatía hacia los niños con autismo debido a su poca participación en el proceso educativo y a menudo se muestran incompetentes para lidiar con sus reacciones; esto incide en la dificultad para su inclusión e incluso en un rechazo del docente dejándolo marginado de las actividades de aprendizaje. (p.3)

Los docentes deben dar cumplimiento a la norma requerida por el Ministerio de Educación Nacional, aplicando el decreto 1421 de 2017, e incluir a todos los niños en la vida educativa y social sin discriminación alguna; brindándoles una educación de calidad que satisfaga todas sus necesidades, les permita conseguir el éxito y sentirse seguros de sí mismos. Para ello, es necesario diseñar procesos de aprendizaje que garanticen la participación del alumnado desde la cultura, en el currículum y en la vida de la escuela, comenzando desde las aulas. Sin embargo, desde la experiencia que se ha tenido y a través de fuentes bibliohemerográficas, algunos centros educativos, con el objeto principal de disminuir sus costos laborales, contratan personal que carecen de la certificación profesional, disminuyendo la calidad educativa ofrecida, especialmente a niños con TEA. Estos docentes,



al carecer de una formación adecuada, evitan su inclusión dentro de las actividades escolares, limitando el apoyo necesario para su aprendizaje, considerando que “El TEA requiere de apoyos permanentes y de una supervisión constante, con distinta intensidad y graduación, a través de los diversos periodos evolutivos”. (Bernabei, Cerquiglino, Cortesi & D’Ardia., (citado por López & Rivas, 2014, p. 15). Es decir, los individuos que presentan esta condición se les debe generar un plan de formación personalizado a causa de su condición que involucre a los docentes, al núcleo familiar y a la comunidad educativa en general.

En todo momento, el principal deber del docente es cuidar el bienestar de sus estudiantes, brindando una educación de calidad que satisfaga sus necesidades y velar por la garantía y protección de sus derechos. Así como lo dicta el Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional, define en su artículo 2.3.3.5.1.4

(...) **7. Educación inclusiva.** es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo.

Evidentemente, el conocer estas políticas educativas implica evitar, bajo cualquier circunstancia, que los derechos de niños, niñas y adolescentes sean vulnerados, siendo también corresponsables de su atención, cuidado y protección; la familia, la sociedad y Estado, quienes deben garantizar que el niño crezca en un ambiente de felicidad, amor, comprensión y calidad de vida.

Del mismo modo, en la educación inclusiva las relaciones inter e intrapersonales son una parte esencial del aprendizaje, especialmente las relaciones entre profesores - estudiantes y viceversa. Por consiguiente, “Dentro del ámbito escolar el aprendizaje se construye por la interacción entre el docente y el alumno. Este vínculo entre ambos se denomina “Sujeto pedagógico” (Schneider, 2018,

p. 1). Para que la anterior afirmación se cumpla, se considera importante que en el desarrollo de las actividades que se pretenden realizar con los estudiantes, los docentes integren diversas estrategias didácticas en su aula de clase, a través de procesos permanentes de comunicación, diálogo, discusión e implementando estrategias de apoyo y socialización, fortaleciendo con este proceso las relaciones docente alumno y viceversa.

Como parte de un proceso de inclusión, los docentes deben interactuar y motivar a los estudiantes a ser mejores, es claro que esta labor no es fácil, pero tampoco es imposible si se comprometen con la educación y promueven la incorporación de todos sus estudiantes, en este sentido Ainscow (citado por Rangel, 2017) plantea que “Las políticas educativas de inclusión tendrán mejores resultados cuando los docentes se conviertan en unos profesionales más reflexivos y críticos capaces de trabajar juntos y motivados para investigar diversos aspectos de su práctica con la idea de perfeccionarla” (p. 4). Por consiguiente, es fundamental que el docente se comprometa a capacitarse constantemente sobre los métodos de aprendizaje en el área de la educación, pedagogía, inclusión educativa y social, de manera tal, que pueda potenciar las experiencias en las aulas y obtener mejores resultados con la generación de conocimiento.

Igualmente, una sociedad y comunidad educativa inclusiva permite que los niños y jóvenes se sientan aceptados y apoyados por sus familiares, docentes y compañeros fomentando su autoestima, orgullo por los logros obtenidos, respeto mutuo y sentido de pertenencia al grupo, procurando la existencia de un compromiso por mejorar constantemente.

Se habla de inclusión pues, esta busca eliminar todas las formas de discriminación hacia cualquier grupo social, donde se busca dar apoyo a las cualidades y las necesidades de cada persona, con el fin de que se sientan bienvenidos, seguros y alcancen el éxito en el ámbito social. (Arnaiz, (citado por Rangel, 2017, P.8)

Como se puede apreciar, la inclusión juega un rol estratégico para garantizar los derechos de todos los niños, particularmente aquellos que tienen algún tipo de discapacidad y además permite generar un ambiente de motivación que beneficia de forma directa su proceso de aprendizaje.

Sobre la base de las condiciones del aprendizaje

para los niños con un TEA descritas hasta ahora, existen varios tipos de tratamientos y terapias, las cuales son destinadas con fines de mejorar los síntomas y conductas que pueden llegar a presentar. Algunos programas son:

De conducta y desarrollo; programas de educación y aprendizaje; medicamentos; otros tratamientos y terapias. Debido a que cada niño con TEA puede presentar diferentes tipos de síntomas, es posible que la familia tenga que elegir entre los tratamientos, terapias y programas disponibles, de acuerdo con las necesidades del niño. (Warren, Veenstra, Stone, Bruzek, Nahmias, Foss & McPheeters., (citado por García, Rubio, López, Guerrero, & García, 2014, p. 6)

Estas terapias deberán ser especializadas y en primera instancia que enseñen a los padres a comunicarse mejor con sus hijos con TEA e igualmente brindar terapias del habla y lenguaje, con música, ocupacional, con masajes y asistidas con caballos, las cuales pueden ser más efectivas si se combinan atendiendo a las condiciones y nivel de trastorno de los niños.

Aunado a lo anterior, los tratamientos para el TEA dependerán de las capacidades individuales y el entorno en que se desarrolle el niño, contemplando sus diferentes habilidades y capacidades cognitivas, desde la perspectiva de las inteligencias múltiples (IM). Al respecto, Gardner (1998), neuropsicólogo y profesor de la Escuela Superior de Educación de Harvard, afirma que:

...las inteligencias múltiples son “habilidades, talentos o capacidades mentales, que denominamos “Inteligencias”. Todos los individuos poseen cada una de estas capacidades en un cierto grado; los individuos difieren en el grado de capacidad y en la naturaleza de la combinación de estas capacidades”. (p.3)

Esta teoría consta de ocho inteligencias, aplicables a la educación, tales como: inteligencia lingüística, lógico matemática, espacial, musical, corporal, kinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Gardner afirma que todas las personas son dueñas de cada una de las ocho clases de inteligencia, aunque unas pueden desarrollarse más que las otras. Lo cierto es que, los niños con algún tipo de discapacidad difícilmente cuentan con las mismas oportunidades de prosperar, ya que ciertas familias disponen de escasos recursos

económicos para que sus hijos reciban educación y atención a la salud adecuada, por otra parte, algunos padres les cuesta aceptar la condición de discapacidad del niño, aspecto que influye para el correcto desarrollo de sus habilidades.

Entre tanto y según lo mencionado a lo largo del artículo, el niño con TEA es capaz de desarrollar actividades de todo tipo, ya sean de forma individual o grupal, con la diferencia de que se debe pensar en actividades de su interés, para responder a sus tipos de necesidades, Llonch, Martín & Santacana (2017) afirma que:

La implementación de elementos propios de la teoría de Gardner en la didáctica Visual y Plástica resultan adaptables siempre que se parta de dos paradigmas complementarios: la teoría del modelo y la teoría de proyectos. Así la presencia de proyectos de filiación artística con un modelo otorga a los artefactos pedagógicos una multiplicidad de planos que los convierten en algo mucho más interesantes, entendiendo como modelo, en su sentido más amplio, una esquematización de la realidad con finalidades aplicativas. (P. 10)

Según lo anterior, se puede determinar que los proyectos dirigidos a lo artístico resultan ser motivadores para los estudiantes y desde las distintas IM de Gardner se puede lograr que los estudiantes con TEA desarrollen habilidades interpersonales e intrapersonales, a través de las inteligencias musical, matemática, corporal kinestésica y visual espacial, contemplando los diferentes medios por los cuales un individuo evoluciona en su aprendizaje con la interacción del entorno y atendiendo a sus capacidades innatas.

La teoría de la IM aborda de forma amplia esas habilidades individualmente, “Gardner plantea un conjunto de potencialidades intelectuales humanas que todos los individuos pueden tener, pero que, a causa de la herencia, la educación y la práctica algunos desarrollan unas más que otras” (Llonch et al; 2017, p. 6). Es así, como todos los seres humanos desarrollan múltiples inteligencias, incluyendo las personas con trastorno autista, de allí que se considera importante el conocimiento por parte de los docentes sobre los tipos de habilidades que desarrollan los niños autistas, diseñen e implementen estrategias de aprendizaje que brinden una educación de calidad que satisfaga todas sus necesidades educativas.

Conclusiones

La atención temprana y adecuada de los niños con un TEA es esencial para propiciar su desarrollo cognitivo y comunicativo, así como su interacción social, repercutiendo en una mejora sustancial de su calidad de vida, esto implica su inclusión en los programas educativos sin ningún tipo de discriminación y creando las condiciones necesarias para su desarrollo.

El deber del docente, en conjunto con la comunidad educativa, es diseñar clases que acepten, respeten y valoren las diferencias individuales, actividades enfocadas en las inteligencias múltiples de cada niño permitiendo alcanzar resultados favorables para su proceso y desarrollo educativo.

Una sociedad informada, con instituciones organizadas, docentes capacitados y familias comprometidas con la educación de los niños con un TEA, favorecerá de forma significativa a las políticas de equidad y de respeto a los derechos humanos, que en definitiva incidirá positivamente en la evolución de los individuos con este tipo de capacidad limitada.

Los aportes de Gardner en relación a la concepción de la inteligencia desde diferentes ámbitos, sienta las bases para el desarrollo de nuevos modelos educativos que promuevan la aceptación de la diversidad humana y permitan el desarrollo libre y espontáneo de los individuos atendiendo a sus capacidades e intereses individuales.

La teoría de las inteligencias múltiples representa un fundamento adecuado para diseñar estrategias en el desarrollo del aprendizaje en los casos con TEA, ya que, pretende lograr nuevas formas de concebir, abordar y trabajar la educación a partir de la diversificación de estrategias de enseñanza, lo cual es beneficioso al presentarle mejores oportunidades para el desarrollo de los niños con este tipo de trastorno.

Referencias

Arias, W. (2013). Teoría de la Inteligencia: una aproximación neuropsicológica desde el punto de vista de Lev Vigotsky. Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology, 7 (1), 22-37.

Díaz, I. (2014). Metodología para niños con Síndrome de Asperger en Educación Infantil. Universidad Internacional de la Roja. Facultad de Educación, Manzanares.

García, G. A., Rubio, J., López, R. M., Guerrero, E., & García P, I. (2014). Efectos de un programa de equitación Adaptada y terapéutica en un grupo de niños con trastornos del espectro autista. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 12 (1), 107 - 128.

García, M. E. C., & López, A. L. (2014). La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de las lenguas. Contextos Educativos. Revista de Educación, (17), 79-89.

Gardner, H. (1998). Inteligencias múltiples. Barcelona: Paidós.

Llonch, M; Martín, P. C., & Santacana, M. J. (2017). Una experiencia de formación del profesorado basada en las inteligencias múltiples y la Educación Artística. Educatio Siglo XXI, 35(2), 317-340.

López, G. S., & Rivas T. R. (2014). El trastorno del espectro del autismo: Retos, oportunidades y necesidades. Informes Psicológicos, 14(2), 13-31.

Millá, M. G., & Mulas, F. (2009). Atención temprana y programas de intervención específica en el trastorno del espectro autista. Rev Neurol, 48(Supl 2), S47-52.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1421 de agosto 29 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Bogotá D.C.

Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular: un apoyo para el docente. Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 19(1), 81-102.

Schneider, J. (2018). Estilos de aprendizaje y autismo. Revista Boletín Redipe, 6(11), 57-64.

Velasco, E. M. (2016). Autismo Infantil: Propuesta de programa de intervención educativa con niño autista en un aula ordinaria de educación infantil (Trabajo de grado). Universidad de Jaén.

Villanueva, C., Bonilla, J., Ríos, Á. M., & Solovieva, Y. (2018). Desarrollando habilidades emocionales, neurocognitivas y sociales en niños con autismo. Evaluación e intervención en juego de roles sociales. Revista Mexicana de Neurociencia, 19(3), 43-59.

García, M. E. C., & López, A. L. (2014). La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de las lenguas. Contextos Educativos. Revista de Educación, (17), 79-89.

Bibliografía

American Psychiatric Association, (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, quinta edición, Arlington, VA, (451-459).

Arévalo, G. R. C., & Briones, L. D. A. (2016). El teatro de aula como método de inclusión para niños y niñas con autismo. Revista San Gregorio, 1(11), 92-97.

Arrones, M. I. G., Acuña, M. G., & Herrera, S. S. (2005). Estrategias metodológicas a utilizar con el alumno autista. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3(1), 125-134.

Crissien, Q. E., Fonseca, A. R., Núñez, B. N., Noguera, M. L. M., & Sánchez, G. L. (2017). Características sensoriomotoras en niños con trastorno del espectro autista. Revista Latinoamericana de Hipertensión, 12(5), 119-124.

Cruz, E. E. O., Guerrero, F. A., Aguilar, A. R., García, R. L., & Medina, G. M. (2013). Evaluación de las funciones cognitivas en niños con trastornos del espectro autista. Revista Neuropsicología Latinoamericana, 5(4), 53-60.

Cruz, P. M., Fernández, V. L., & Cordón, A. E. (2017). Un estudio exploratorio de la relación entre la inteligencia musical, viso-espacial, corporal-cinestésica y creatividad motriz en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Enseñanza & Teaching, 35(2), 55-75.

Dasí, V. P. (2013). Las inteligencias múltiples en los manuales de ELE. MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, (16), 16.

Delgado, S. (2014). La XO como mediadora en los procesos de inclusión educativa de niños con trastorno del espectro autista. Universidad de la República Facultad de Psicología. Montevideo.

Enríquez, C. J. F. M., Navarro, C. X. G., & Ochoa, C. E. H. (2015). La evaluación psicopedagógica de niños (as) con trastornos del espectro autista mediante el perfil psicoeducativo. Universidad y Sociedad, 7(2).

Gallegos, W. L. A. (2013). Teoría de la inteligencia: Una aproximación neuropsicológica desde el punto de vista de Lev Vigotsky. Cuadernos de neuropsicología, 7(1), 22-37.

Gamboia, L. A. A., Martínez, Y. M., & Rodríguez, A. D. V. (2017). Trastorno del Espectro Autista e Inclusión Educativa en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: ¿Reto posible para a USAER? Revista de Educación Inclusiva, 9(1).

Mariño, V. Y. (2017). Implementación de estrategias pedagógicas para niños y niñas con trastornos del espectro autista. Hogar Comunitario Tribilín, Bucaramanga Santander 2016 (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).

Mebarak, M., Martínez, M., & Serna, A. (2009). Revisión bibliográfica analítica acerca de las diversas teorías y programas de intervención del autismo infantil. Psicología desde el Caribe, (24), 120-146.

Morejón, R. L. (2005). La pictoterapia en los niños autistas. Red de universidades con carreras en informática. La Habana Cuba.

Organización Mundial de la Salud (2017) Trastornos del espectro autista. Recuperado de: <http://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>

Pérez, P. F. (2016). Inteligencia fluida y cristalizada en el autismo de alto funcionamiento y el síndrome de Asperger. Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia.

Ríos G. D., & Castaño. C.P. (2014). Concepción del Autismo en la actualidad y musicoterapia como intervención. Realitas: Revista de Ciencias Sociales, Humanas y Artes, 2(1), 57-61.

Varela, D., Ruiz, G. M., Vela, A. M., Munive, B. L., Hernández, A. B. (2011). Conceptos actuales sobre la etiología del autismo. Acta Pediátrica de México, 32 (4), 213-222.

Wilches, R. K. (2014). Inclusión social y educativa de los trastornos espectro autista. Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Colombia.



Diseño de un modelo tecnológico para la inclusión socio laboral de personas con discapacidad víctimas del conflicto armado en Colombia

Nombre del proyecto: Diseño de un modelo tecnológico para la inclusión Socio laboral de personas con discapacidad víctimas del conflicto armado en Colombia.

Palabras clave: Inclusión socio laboral, diversidad, igualdad, ajustes razonables, accesibilidad.

Programa académico: Psicología.

Correo electrónico: jsolanoherr@uniminuto.edu.co

Investigadores: Jenny María Solano Herrera

Correo electrónico: jsolanoherr@uniminuto.edu.co

Resumen

La presente investigación desarrollo un modelo tecnológico para la inclusión socio laboral de personas con discapacidad a partir de una revisión teórica que permitio identificar los parámetros bajos los cuales se rige la política pública de discapacidad en Colombia en el contexto socio laboral.

Se busca hacer un aporte significativo desde la inclusión digital hacia la integración socio laboral de personas con discapacidad, con el fin de apoyar a todas las organizaciones que estén interesadas en sumarse al desafío, esperando que facilite la labor de aquellas empresas y personas que buscan ser parte de la transformación hacia una sociedad más diversa e inclusiva.

Palabras clave

Inclusión socio laboral, diversidad, igualdad, ajustes razonables, accesibilidad.

Palabras clave

Inclusión socio laboral, diversidad, igualdad, ajustes razonables, accesibilidad.

Abstract

The present investigation intends to develop a technological model for the social and occupational inclusion of people with disabilities from a theoretical review that allows identifying the low parameters which govern the public policy of disability in Colombia in the socio-labor context.

The aim is to make a significant contribution from digital inclusion towards the social and labor integration of people with disabilities, in order to support all organizations that are interested in joining the challenge, hoping that it will facilitate the work of those companies and people who seek to be part of the transformation towards a more diverse and inclusive society.

Keywords

Social and labor inclusion, diversity, equality, reasonable adjustments, accessibility.

Introducción

Según la OIT (2013), el 15% de la población mundial corresponde a personas con discapacidad, de las cual alrededor del 80% están en edad de trabajar, sin embargo, se tiene que, el derecho a un trabajo digno es denegado o difícilmente concedido, mostrando que las personas con discapacidad manifiestan las mayores tasas de desempleo en el mundo. Esto evidencia las dificultades que presentan las personas con discapacidad debido a las diferentes barreras físicas, informativas y actitudinales.

Al conocer las cifras de la poca cantidad de personas con discapacidad en el mercado laboral, se suma además la violencia sociopolítica y el conflicto armado en Colombia, que ha producido una alta cifra de víctimas que actualmente

presentan secuelas sobre la salud física y mental, afectando los valores democráticos, la ética la familia y la comunidad en general. (Ministerio de Salud y Protección Social, 2012).

En Colombia de acuerdo a las cifras presentadas por el registro único de víctimas RUV de la unidad para las víctimas de la Red Nacional de Información RNI con fecha de corte: 01 de mayo de 2017, a nivel nacional se presentan 8. 421. 627 víctimas registradas, de las cuales 8.115.153 son víctimas del conflicto armado.

De acuerdo con lo anteriormente referenciando se hace necesario la generación de estrategias que contribuyan a promover los procesos de inclusión sociolaboral para personas con discapacidad.

Desarrollo

Según la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el proceso de inclusión laboral de una persona con discapacidad se enfrenta a un proceso en el cual se busca que, la persona en primera instancia se haya adaptado a su nuevo empleo, haciendo parte integral de la empresa como cualquier otro trabajador. Este proceso de inclusión busca respetar el derecho al trabajo como un derecho humano universal, siendo así, el trabajo es incondicional para la vida digna de cualquier persona, para desarrollar sus habilidades, actitudes y aptitudes.

La accesibilidad a el área de trabajo, el apoyo actitudinal de los compañeros y el respeto por las funciones y salario de los empleados con discapacidad, son aspectos fundamentales para un proceso de inclusión en la empresa, sin embargo es oportuno brindar información que permita la reflexión de los procesos de inclusión e identificar los aspectos que estos necesitan para mantener la permanencia del trabajador, permitiendo a la empresa obtener beneficios tanto tributarios como de contenido social.

De este modo es necesario abarcar el tema de la inclusión laboral, mostrando los aspectos que se tienen en cuenta para seleccionar a una persona con discapacidad en un puesto laboral, además de reconocer los aspectos que se tienen en cuenta para la permanencia de los trabajadores. Al identificar los aspectos claves para reconocer un proceso de inclusión completo, es de interés para este trabajo, evidenciar obstáculos y sugerencias que promuevan el mejor desarrollo del proceso de inclusión a nivel laboral, lo cual resulta de

interés tanto para las personas en condición de discapacidad y del mismo modo a las empresas comprometidas con la diversidad a partir del diseño de un modelo tecnológico de inclusión socio laboral para personas con discapacidad víctimas del conflicto armado en Colombia.

Diseño Metodológico

El tipo de investigación es Cualitativa Exploratoria.

- Las técnicas de recolección de información corresponden a revisión documental, observación sistemática, entrevista.

La población: Personas con discapacidad víctimas del conflicto armado en Colombia.

Muestra: 30 personas con discapacidad en situación de desempleo.

Objetivo General

Determinar los procesos de atención psicosocial dirigidos a la población con discapacidad víctima del conflicto armado en Colombia, que permitan desarrollar un modelo tecnológico de inclusión socio laboral.

Objetivos Específicos

- Identificar los parámetros bajo los cuales se rige la política pública de discapacidad en Colombia en el contexto socio laboral.

Establecer las fases y procesos pertinentes para la creación del modelo de inclusión socio laboral para personas con discapacidad.

Desarrollo de un modelo de Inclusión socio laboral para personas con discapacidad.

- Creación de una cartilla inclusiva con fines informativos, dirigida a personas con discapacidad y demás agentes involucrados en conocer el modelo.

Procedimiento

Se delimitaron 6 fases para su ejecución:

Fase 1: Revisión Conceptual con el fin de identificar los parámetros bajo los cuales se rige las políticas

públicas de discapacidad en Colombia en el contexto socio laboral.

Fase 2: Elaboración de constructos esenciales-marco teórico.

Fase 3: Establecer las Fases y Procesos pertinentes para la creación del modelo de inclusión socio laboral para personas con discapacidad.

Fase 4: Desarrollo de modelo tecnológico de inclusión socio laboral identificando las fases y los respectivos procesos.

Fase 5: Elaboración de Cartilla Inclusiva con fines informativos.

Fase 6: Análisis resultados-conclusiones.

FASE I Revisión Conceptual con el fin de identificar los parámetros bajo los cuales se rige las políticas públicas de discapacidad en Colombia en el contexto socio laboral.

Normatividad Internacional

Convenio 159 de la OIT (1983). Convenio sobre la readaptación profesional y el empleo (personas inválidas) y Recomendación sobre la adaptación y la readaptación profesionales de los inválidos, 1955 (núm. 99).

Convenio 122 sobre la política del empleo, 1964 (núm. 122) y Recomendación sobre la política del empleo, 1964.

Convenio 169 sobre la política del empleo (disposiciones complementarias), 1984. La Creación del Sistema Nacional de Rehabilitación, Decreto 235 de 1981; las normas sobre “Educación, Reeducación, Readaptación y Reubicación Laboral”.

Convenio 159 de la OIT (1983). Convenio sobre la readaptación profesional y el empleo (personas inválidas) y Recomendación sobre la adaptación y la readaptación profesionales de los inválidos, 1955 (núm. 99).

Convenio 122 sobre la política del empleo, 1964 (núm. 122) y Recomendación sobre la política del empleo, 1964.

Convenio 169 sobre la política del empleo (disposiciones complementarias), 1984. La Creación del Sistema Nacional de Rehabilitación,

Decreto 235 de 1981; las normas sobre “Educación, Reeducación, Readaptación y Reubicación Laboral”.

Constitución Nacional

Artículo 25. “El trabajo es un derecho y una obligación social y Goza en todas sus modalidades de la protección del Estado. Toda persona tiene derecho a un trabajo en condiciones dignas y justas”.

Artículo 47. “El Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran”.

Artículo 54. “Es obligación del Estado y de los empleadores ofrecer formación y habilitación profesional y técnica a quienes lo requieran. El Estado debe propiciar la ubicación laboral de las personas en edad de trabajar y garantizar a los minusválidos el derecho a un trabajo acorde con sus condiciones de salud”

Ley 361 de 1997 “Por la cual se establecen mecanismos de Integración Social de las Personas con Limitación y se dictan otras disposiciones”.

Procesos de inclusión laboral en la política pública de discapacidad en Colombia: basado en la ley 361 de 1997 se establecen las estrategias encaminadas a fortalecer los procesos de inclusión laboral así como articulaciones, redes de apoyo y beneficios tributarios y fiscales.

Decreto 205 de 2003., por el cual se determinan los objetivos, la estructura orgánica y las funciones del Ministerio de la Protección Social y se dictan otras disposiciones, el cual establece en su artículo 28, numeral 10: “Proponer y promover la ejecución de políticas de readaptación profesional y generación de empleo para personas con discapacidad, en coordinación con las demás Direcciones Generales del Ministerio”.

Ley estatutaria 1618 de 2013

Artículo 13. Derecho al Trabajo. Todas las personas con discapacidad tienen derecho al trabajo. Para garantizar el ejercicio efectivo del derecho al trabajo de las personas con discapacidad, en términos de igualdad de oportunidades, equidad e inclusión, en concordancia con el artículo 27 de la Ley 1346 de 2009, el Ministerio de Trabajo o quien

haga sus veces y demás entidades competentes establecerán entre otras, las siguientes medidas:

a.-) Garantizar la capacitación y formación al trabajo de las personas con discapacidad y sus familias, teniendo en cuenta la oferta laboral del país.

b.-) Fortalecer el programa de ubicación laboral de las personas con discapacidad, mediante estrategias de promoción direccionadas hacia el sector empresarial, incentivando además los servicios de apoyo de acompañamiento a las empresas.

c.-) Desarrollar planes y programas de inclusión laboral y generación de ingresos flexibles para las personas que por su discapacidad severa o discapacidad múltiple, no puedan ser fácilmente incluidos por el mercado laboral.

d.-) Fomentar la creación y fortalecimiento de unidades productivas, por medio de: capacitación técnica y empresarial, líneas de crédito específicas para aquellos casos en que los solicitantes sean personas con discapacidad y/o sus familias.

FASE II Elaboración de constructos esenciales-marco teórico.

Personas con Discapacidad. Según la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), considera personas con discapacidad, a todas aquellas personas que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, incluyendo las actitudinales, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.

Inclusión Laboral. Es un proceso que asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades y la habilidad real y efectiva de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente, junto con los demás ciudadanos, sin ninguna limitación o restricción por motivo de discapacidad, mediante acciones concretas que ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. (Congreso de la República de Colombia, 2013)

Acciones Afirmativas. Se consideran acciones afirmativas todas aquellas acciones políticas, medidas o acciones dirigidas a favorecer a personas o grupos con algún tipo de discapacidad, con el fin

de eliminar o restringir por motivo de discapacidad, mediante acciones concretas que ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. (Congreso de la República de Colombia, 2013)

Rehabilitación funcional. Proceso de acciones médicas y terapéuticas, encaminadas a lograr que las personas con discapacidad estén en condiciones de alcanzar y mantener un estado funcional óptimo desde el punto de vista físico, sensorial, intelectual, psíquico o social, de manera que les posibilite modificar su propia vida y ser más independientes.

Rehabilitación Integral. Mejoramiento de la calidad de vida y la plena integración de la persona con discapacidad al medio familiar, social y ocupacional, a través de procesos terapéuticos, educativos y formativos que se brindan acorde al tipo de discapacidad.

Enfoque Diferencial. Es la inclusión en las políticas públicas de medidas efectivas para asegurar que se adelanten acciones ajustadas a las características particulares de las personas o grupos poblacionales, tendientes a garantizar el ejercicio efectivo de sus derechos acorde con necesidades de protección, propias y específicas.

Según la Organización Mundial de la Salud (s.f.), “la Discapacidad es cualquier restricción o ausencia, debido a la deficiencia de una función o estructura física o anatómica, que impide llevar a cabo una actividad, dentro del margen que se considera normal para un ser humano. Una persona con discapacidad para el repertorio de la OIT (2001), “es aquella cuyas posibilidades de obtener reintegrarse y conservar un empleo adecuado, así como el progresar en el mismo, resulten considerablemente reducidas como consecuencia de una disminución física, sensorial, intelectual o mental debidamente reconocida”.

Se pasó por un concepto centrado en la desventaja que posee un determinado individuo, resultado de un impedimento, que lo limita o no le permite realizar un determinado rol al concepto de que lo importante es la persona con sus destrezas y habilidades, por lo tanto, la pérdida o limitación de oportunidades para formar parte de la comunidad a un nivel igualitario está más en las barreras externas que en las carencias del individuo.

Su capacidad de trabajo podrá estar reducida, pero eso no implica que estas personas sean consideradas como menos Productivas. Por lo tanto,

► **Según la Organización Mundial de la Salud (s.f.), “la Discapacidad es cualquier restricción o ausencia, debido a la deficiencia de una función o estructura física o anatómica, que impide llevar a cabo una actividad.**

hoy en día se tiene nueva conceptualización de la discapacidad. Con la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, (CIF), la discapacidad se traslada desde un ámbito esencialmente médico hacia la esfera social, hacia las distintas relaciones que el individuo tiene con su entorno. El aislamiento y la exclusión de las personas con discapacidad en la sociedad ya no son asociados a una deficiencia, sino que son parte constitutiva de la discapacidad como tal. (González & Ulloa, 2011)

FASE III Procesos pertinentes para la creación del modelo de inclusión socio laboral para personas con discapacidad.

Fases para la creación del modelo tecnológico de inclusión socio laboral

- 1.- Identificación de estrategias tecnológicas para personas con discapacidad, Inclusión digital.
- 2.- Selección de contenidos e información relevante para modelo tecnológico.
- 3.- Determinar las líneas de acción socio laboral incluyente que permitan la creación de:
 - a.- Modelo de formación por competencias.
 - b.- Facilite y promueva el uso inclusivo de la tecnología.
 - c.- Articule el sector empresarial.

Fase IV Desarrollo de un modelo tecnológico para la inclusión socio laboral de personas con discapacidad.

A continuación se presentan los contenidos para la implementación de la plataforma tecnológica:

1.- Caracterización Virtual de la Población

Se busca en primera instancia realizar una caracterización, que permita identificar con exactitud la población a impactar en Santander,

de momento se trabajan con datos aproximados en los que podemos ubicar a la población con discapacidad en un promedio de 200 mil personas. De esta forma se busca generar un proceso de caracterización virtual mediante el uso de la plataforma.

2.- Diseño e Implementación de procesos de Capacitación Virtual en Inclusión Socio laboral

Se busca generar una línea de formación encaminada a soportar los procesos inherentes a la inclusión socio laboral partiendo de la base académica en cuando a la articulación con los currículos de los programas desde la transversalidad, así mismo se desarrollaran programas de capacitación en procesos de inclusión socio laboral, lineamientos y políticas públicas para la inclusión socio laboral en Colombia, técnico en inclusión socio laboral, capacitaciones específicas de acuerdo a los requerimientos del cargo a ocupar.

3.- Desarrollo del área emprendimiento Online en articulación con el sector público y privado.

Se espera generar un área de emprendimiento desde la plataforma, donde se articulen todas las propuestas e ideas de negocios de las personas con discapacidad, con el fin de brindarles apoyo, asesoría, capacitación, y los recursos necesarios para iniciar su proceso como unidades productivas.

4.- Creación e implementación del área de investigación tecnológica e inclusión

Se busca desde la plataforma apoyar iniciativas de jóvenes investigadores los cuales desarrollen

propuestas tecnológicas que permitan mejorar la calidad de vida de la población con discapacidad, tal es el caso de un grupos de ingenieros mecatronicos de la UIS, los cuales desarrollan un prototipo de exoesqueleto a manera de prótesis para miembros superiores que busca mejorar la movilidad de personas con discapacidad.

5.- Articular la ruta de inclusión socio laboral empleo formal/emprendimiento.

Se espera generar una ruta de inclusión socio laboral para el empleo formal y emprendimiento, desde el empleo formal en articulación con la agencia pública de empleo, identificando las vacantes, capacitando para el cargo, desarrollando una entrevista pre laboral, acompañamiento y asesoría a empresas durante la contratación, capacitación a empresas, ajustes razonables del cargo a ocupar, acompañamiento y asesoría post contratación.

FASE V Diseño de una cartilla inclusiva con fines Informativos

Los contenidos que se abordan en la cartilla inclusiva, están relacionados con los procesos inherentes a la inclusión socio laboral de personas con discapacidad con el fin sensibilizar a la población frente a la necesidad de desarrollar líneas de articulación que favorezcan la empleabilidad de personas con discapacidad, en este sentido los contenidos se desarrollan de la siguiente manera:

- 1.- Políticas públicas de discapacidad en Colombia en el componente laboral.
- 2.- Hablemos de inclusión, un acercamiento a la conceptualización.



- 3.- Beneficios tributarios y fiscales para la inclusión socio laboral.
- 4.- Apoyos para la inclusión socio laboral, una mirada hacia la diversidad.
- 5.- Todos podemos ser incluyentes.

FASE VI Análisis de resultados

A nivel Institucional con la creación del modelo tecnológico de inclusión socio laboral se favorecen los procesos de educación superior inclusiva en la Universidad, lo que permite generar propuestas subyacentes que vinculen a los Estudiantes uniminuto mediante semilleros de investigación tecnológica inclusiva, con el fin de crear nuevas estrategias que favorezcan los procesos inclusivos y brindar Aportes literarios a la universidad desde la inclusión, realizando las respectivas adaptaciones de acuerdo a las diferentes discapacidades, con el fin de crear textos inclusivos.

A nivel Social se quiere hacer un aporte hacia la integración laboral de personas con discapacidad, desarrollando un modelo tecnológico de inclusión socio laboral con la intención de apoyar a todas las organizaciones que estén interesadas en sumarse al desafío, esperando que facilite la labor de aquellas empresas y personas que buscan ser parte de la transformación hacia una sociedad diversa y más inclusiva.

A nivel regional con la creación del modelo tecnológico se propone una ruta de empleabilidad a las empresas en articulación con Centro Progresá, brindando los servicios de capacitación y acompañamiento a las personas con discapacidad, en alianza con el sector empresarial en Bucaramanga y su área metropolitana, proyectándonos como líderes en procesos de inclusión socio laboral en el Oriente Colombiano.

Referencias Bibliográficas

Acción RSE (2005). Guía Práctica para la elaboración de un programa de integración laboral de personas con discapacidad. Santiago de Chile. Recuperado el 5 de mayo de 2015, de www.senadis.gob.cl/descarga/i/269/documento

Arango M. Santander, J. Correa, Y. (2011). Programa de orientación vocacional laboral para personas con discapacidad de la fundación de adaptación laboral-IDEAL. Salud Pública. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v14n5/v14n5a11.pdf>

Ayuntamiento de Alcorcón (2009). Directrices para la contratación de personas con discapacidad. IMEPE: Alcorcón- España.

Blázquez, F. (2001). Sociedad de la Información y Educación. Mérida. Recuperado el 3 de junio de 2015, de <http://www.cepal.org/es/publicaciones/5449-procesos-de-exclusion-e-inclusion-laboral-la-expansion-del-empleo-en-el-sector>

Congreso de la República de Colombia (2013). Ley Estatutaria 1618 (febrero 27), por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

En: Diario Oficial No. 48.717. Bogotá, D.C.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Discapacidad. Recuperado el 3 de julio de 2015, de <http://www.humanium.org/es/ninos-discapacitados/>

Correa, L (2009, junio). Panorama de la protección jurisprudencial a los derechos humanos de las personas con discapacidad en Colombia. Vini-versitas. Recuperado el 3 de mayo de 2015, de <http://www.derechoshumanosya.org/node/825>

Egido, G. Cerillo, R. Camina, A. (2009d). La inclusión social y laboral de las personas con discapacidad intelectual mediante los programas de empleo con apoyo. Un reto para la orientación. UNED. Recuperado el 5 de mayo de 2015, de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11446/10943>

García, A. (2010). Inclusión laboral de personas con discapacidad, responsabilidad social. Tesis de grado trabajo social. Universidad industrial de Santander, Bucaramanga. Encuéntrase en <http://repositorio.uis.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9344/2/133829.pdf>

Gisbert, C. (2001). Educación Especial. Sincel: Madrid.

González, M. (2004). Manual de dificultades de aprendizaje. Madrid: Pirámide.

González, P. & Ulloa, C. (2011). Integración sociolaboral de jóvenes del colegio Paúl Harris. Santiago de Chile.

Guerra, S. L (1995). Biblioteca de Educación Especial. Ceac: Barcelona.

Ingals. R. (2001). Compromiso Cognitivo Una nueva Perspectiva. Manual Moderno: México.

Jefatura del Estado (2003). Ley 51 (diciembre 2), de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. Madrid, España.

Martínez, I.M (2009). La inserción laboral de las personas con Discapacidad. DAT: Madrid

Millas (2005). Guía Práctica para la Elaboración de un programa de integración laboral de Personas con Discapacidad. Acción RSE: Santiago-Chile.

Ministerio de Protección Social (s.f.). Proceso de inclusión laboral en la política de discapacidad de Colombia. Recuperado el 10 de julio de 2015, de <http://www.minsalud.gov.co/riesgosProfesionales/Documents/Procesos%20de%20Inclusi%C3%B3n%20Laboral%20Discapacidad.pdf>

OIT (s.f.). Discapacidad y trabajo. Organización internacional de trabajo. Recuperado el 5 de junio de 2015, de <http://www.ilo.org/global/topics/skills-knowledge-and-employability/disability-and-work/lang-es/index.htm>

OIT. (2013). Estudio: factores para la inclusión laboral de las personas con discapacidad. Chile. Recuperado el 5 de mayo de 2015, de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-santiago/documents/publication/wcms_216028.pdf

Red Empresas Inclusivas de Costa Rica (2015). Caja de Herramientas para Empresas Inclusivas: Análisis de puestos de trabajo y competencias laborales. Costa Rica. Recuperado el 18 de agosto de 2015, de http://www.aedcr.com/redempresasinclusivas/files/cajaDeHerramientas/modulo_5.pdf

Rodríguez, M. Alvarado, A. Moreno, M. (2007, noviembre). Construcción participativa de un modelo socio ecológico de inclusión social para personas en situación de discapacidad. Universidad de la Sabana. Recuperado el 8 de agosto de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-91552007000200017&script=sci_arttext

Van Dalen, D. & Meyer, W. (2006). Manual de técnica de la investigación educacional. Síntesis de Estrategia de la investigación descriptiva. Recuperado el 10 de agosto de 2015, de <http://noemagico.blogia.com/2006/091301-la-investigacion-descriptiva.php>

Vila, M. Pallisera, M. Fullana, J. (2012a). La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: un reto para la orientación psicopedagógica. UNED. Recuperado el 23 de julio de 2015, de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11396/10900>

Villa, N. (2007). La inclusión progresiva de las personas con discapacidad intelectual en el mundo laboral (1999 – 2006). Madrid, España. Recuperado el 7 de mayo de 2015, de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO10299/inclusion_progresiva.pdf



Situación de salud mental de los estudiantes de Trabajo Social al momento de ingreso a la universidad: Estudio de caso de una Institución de Educación Superior en Colombia.

Nombre del proyecto: Diseño de un modelo tecnológico para la inclusión Socio laboral de personas con discapacidad víctimas del conflicto armado en Colombia.

Palabras clave: salud mental, universitarios, Colombia, educación, adaptación.

Programa académico: Trabajo Social UNIMINUTO.

Líder del proyecto: María Fernanda Gómez Gómez

Correo electrónico: maria.gomez-fe@uniminuto.edu.co

Investigadores: Héctor Mauricio Rojas Betancur, Clara Inés Santander Dueñas y María Fernanda Gómez Gómez.

Para la Universidad Industrial de Santander, el tema de la salud mental se ha convertido en motivo de preocupación, y por ello, desde hace algunos años, la Sección de Servicios Integrales de Salud y Desarrollo Psicosocial, adscrita a la División de Bienestar Universitario, ha venido implementando pruebas psicosociales, con los propósitos de conocer las condiciones psicosociales de ingreso de los estudiantes y detectar así factores de riesgo y factores protectores que permitan direccionar la intervención desde esta dependencia.

Las pruebas psicosociales que se han venido aplicando son:

- Test de Salud Mental para Universitarios TSMU (constructo de Bienestar Universitario – Universidad Industrial de Santander).
- Inventario de Hábitos de Estudio y Estilos de Aprendizaje IHEA (constructo de Bienestar

Universitario ya validado – Universidad Industrial de Santander).

- APGAR Familiar.
- Escala de Ansiedad y Depresión de Zung.
- Test de Cage.

El presente artículo de investigación, pretende visibilizar las condiciones psicosociales de ingreso de los universitarios respecto a la totalidad de variables que miden los test (depresión, ansiedad, funcionamiento familiar, alcoholismo, suicidio, estilo de vida, habilidades sociales, proyecto de vida, ajuste emocional, salud sexual y reproductiva, síntomas asociados a trastornos alimenticios, estrategias de aprendizaje, automotivación para el aprendizaje, competencia lectora, y capacidad de consulta), con el fin de generar una aproximación diagnóstica en la materia, en torno a cuál es la situación de los universitarios al momento de ingreso a la universidad.

La población objeto de investigación fueron las cohortes 2011a, 2011b, 2012a y 2012b de estudiantes de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Industrial de Santander. Las preguntas que orientaron el presente proyecto de investigación, se formularon a partir de la importancia de un conocimiento que permita evaluar el estado de salud mental de los estudiantes universitarios, para el presente caso investigativo, de los estudiantes adscritos al programa de Trabajo Social, ya que es importante conocer las condiciones de salud mental, de quienes se prevé, acompañarán en un futuro a individuos, grupos y comunidades en el mejoramiento y desarrollo de sus capacidades psicosociales.

La pregunta general de investigación resultó ser: ¿Cuál es la condición psicosocial de ingreso de los estudiantes de Trabajo Social de la Universidad Industrial de Santander de las cohortes 2011a, 2011b, 2012a y 2012b?

Metodología

Este artículo se deriva de una investigación cuantitativa, con un diseño transversal, por cohortes, para lo cual se aplicaron los siguientes instrumentos de investigación: Test de Salud Mental para Universitarios TSMU (constructo de Bienestar Universitario – Universidad Industrial de Santander), Inventario de Hábitos de Estudio y Estilos de Aprendizaje IHEA (constructo de

Bienestar Universitario ya validado – Universidad Industrial de Santander), APGAR Familiar, Escala de Ansiedad y Depresión de Zung, y Test de Cage.

Vale la pena mencionar que, la totalidad de resultados fueron proporcionados por la Sección de Servicios Integrales de Salud y Desarrollo Psicosocial -Dependencia de Bienestar Universitario-, de la Universidad Industrial de Santander.

Tabla No. 1 Número de estudiantes por cohorte (n=187)

Cohorte	Cohortes de ingreso
2011a	44
2011b	47
2012a	45
2012b	51
Totales	187

Fuente: Escuela de Trabajo Social, UIS, 2015

Los estudiantes participantes otorgaron consentimiento informado para la aplicación, y recibieron en su totalidad, los resultados de sus pruebas psicosociales. Los datos fueron procesados mediante el uso del software estadístico SPSS®, versión 19.0.

Resultados

Los estudiantes que aplicaron para el análisis de salud mental son en su mayoría mujeres (85,3%), mientras que el 14,7%, corresponde al sexo masculino. El promedio de edad fue de 20,58 años, con una desviación estándar de 1.357, lo que significa que la muestra es homogénea en relación con la edad. El 85,3% de los estudiantes depende económicamente de sus padres, mientras que el 3,4% restante trabaja, porcentajes que indican la alta dependencia económica de los jóvenes con sus familias, rasgo de la autonomía postergada (Rojas M. , 2011).

Los resultados de las pruebas de ingreso a la vida universitaria, son realmente alarmantes, en lo que respecta a la salud mental de los educandos. Alrededor del 65% de los jóvenes presentaron algún tipo de irregularidad en cuanto a estilo de vida, el 61% en ajuste emocional, el 55% evidenció interferencias en las relaciones familiares –APGAR– y el 45% síntomas asociados a trastornos alimenticios. También es significativo el alto porcentaje de problemas en habilidades sociales (43%).

La carga por posible depresión –desde leve a severa– reportó el 19% del total de estudiantes de las cohortes de ingreso a Trabajo Social, mientras que el porcentaje de éstos con posibles problemas de ansiedad resultó ser 18%.

Tabla No. 2 Porcentaje de carga de riesgo a la salud mental en diferentes test (n=187)

Test psicosocial	% de carga de enfermedad mental
TSMU – Estilo de Vida	65,15%
TSMU – Ajuste Emocional	61,02%
APGAR Familiar	55,29%
TSMU – Síntomas asociados a Trastornos Alimenticios	45,89%
TSMU – Habilidades Sociales	43,02%
TSMU – Proyecto de Vida	31,37%
TSMU – Salud Sexual y Reproductiva	27,39%
Prueba de Depresión de Zung	19,16%
Prueba de Ansiedad de Zung	18,65%
IHEA – Comprensión Lectora	8,68%
IHEA – Estrategias de Aprendizaje	6,96%
Test de Cage – Alcoholismo	4,69%
TSMU – Suicidio	3,51%
IHEA – Automotivación para el Aprendizaje	3,48%
IHEA – Capacidad de Consulta	1,15%

Fuente: BU, UIS, 2015

Referencias Bibliográficas

- Agudelo Vélez, D. M., Casadiego Garzón, C. P., & Sánchez Ortiz, D. L. (2008). Relación entre esquemas mal adaptativos tempranos y características de ansiedad y depresión en estudiantes universitarios. *UNIV. PSYCHOL*, 88.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. (1997). *DSM IV*. Barcelona: MASSON.
- Amézquita, M., González, R., & Zuluaga, D. (2003). Prevalencia de depresión, ansiedad y comportamiento suicida en la población estudiantil de pregrado de la Universidad de Caldas, año 2000. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 32: 341 - 356.
- Arrivillaga, M., Cortés, C., Goicochea, J., & Lozano, T. (2003). Caracterización de la depresión en jóvenes universitarios. *Universitas Psicológica*, 3, 17 - 26.
- Ballesteros, B. (1995). El conflicto marital y su relación con problemas de ajuste en los niños. *Fundación Universitaria Konrad Lorenz*.
- Calvete, E. (2005). Género y Vulnerabilidad Cognitiva a la Depresión: el papel de los pensamientos automáticos. *Ansiedad y Estrés*.
- Calvo, J., Sánchez, R., & Tejada, P. (2003). Prevalencia y Factores Asociados a Ideación Suicida en Estudiantes Universitarios. *Salud Pública*, 5: 123 - 143.
- Campo Cabal, G., & Gutiérrez, J. (2001). Psicopatología en estudiantes universitarios de la Facultad de Salud - Univalle. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 30: 351 - 358.
- Campos Arias, A., Días Martínez, L., Rueda Jaimés, G., & Barros Bermúdez, J. (Bucaramanga de 2005). Validación de la Escala de Zung para Depresión en Universitarias en Bucaramanga, Colombia. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV (1), 54-62.
- Castañeda, L., & Henao, J. (1965). *La lectura en la universidad*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Díaz Ramírez, N. (2012). *Depresión y Factores Asociados en Estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ferrer, R. C., & Hernández, O. (2011). Depresión y factores socio demográficos asociados en estudiantes universitarios de ciencias de la salud de una universidad pública (Colombia). *Psicología desde el Caribe*. No. 27, Enero-Junio, 40-60.
- Guavita, P., & Sanabria, P. (2006). Prevalencia de sintomatología depresiva en una población estudiantil de la Facultad de Medicina de la Universidad Militar Nueva Granada. *Revista de la Facultad Médica UMNG de Colombia*, 54.
- Rojas, M. (2011). Autonomía postergada: jóvenes, familia y educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, No. 33, 1-16.

INTELLIGENTSIA

