

Congreso Internacional de Educaciones, Pedagogías y Didácticas

Pedagogías críticas latinoamericanas

Tunja - Boyacá

2020

Del 6 al 9 de octubre

Experiencias de maestras y maestros

**RESILIENCIA: ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE ESTUDIANTES CON
DÉFICIT INTELECTUAL Y UN GRUPO DE CONTROL DE LA ESCUELA
NORMAL SANTIAGO DE TUNJA**

Autores:

Arévalo Camargo, María Patricia

García Baños, Lesly

Zipa Casas, Lidia Esperanza

Escuela Normal Superior Santiago de Tunja

Correo electrónico:

arevalocamargomariapatricia@ensst.edu.co,

garcibanosleislydelsocorro@ensst.edu.co,

zipacasaslidiaesperanza@ensst.edu.co

Eje temático: Diversidad e inclusión

Resumen: La información presentada en este artículo, corresponde a los avances del estudio que adelanta el grupo institucional de investigación "Travesía Pedagógica" de la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja (ENSST) titulado "Realidad y prospectiva de la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva" ante la pregunta ¿cuál es el proceso de desarrollo profesional y de mejora en la ENSST para atender la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva? Para dar respuesta a este interrogante se determina que se deben establecer acciones pedagógicas de mejoramiento desde cuatro grandes ejes: políticas públicas, inclusión, ruralidad y resiliencia. Particularmente, el estudio propuesto para el tema de la resiliencia, es una investigación cualitativa

(acción-participación), en la cual se analiza cómo a partir del uso de una estrategia pedagógica de intervención en educación sexual, los estudiantes con déficit intelectual (DI) se fortalecen ante situaciones adversas.

Este documento presenta los avances del mencionado estudio, se realiza un análisis comparativo de los resultados obtenidos al aplicar una encuesta sobre resiliencia a 20 estudiantes diagnosticados con DI y 40 estudiantes de un grupo de control seleccionado aleatoriamente en Básica Primaria, Básica Secundaria y Media, teniendo en cuenta que los alumnos con DI se encuentran en algunos de los cursos de estos niveles. Para elaborar la encuesta y realizar el posterior análisis se usaron las categorías planteadas por los psicólogos Henderson y Milstein (2003).

Por consiguiente, el tema de la resiliencia en la escuela se convierte en el tema central del trabajo propuesto en esta investigación, siguiendo los planteamientos realizados por Henderson y Milstein (2003), plasmados en su modelo teórico denominado "la rueda de la resiliencia", que demuestran su utilidad para diseñar actuaciones que fomenten la resiliencia en contextos educativos.

De acuerdo a lo observado en la escuela desde la experiencia docente, las escuelas son ambientes claves para que los individuos desarrollen la capacidad de sobreponerse a la adversidad, se adapten a las presiones y problemas que enfrentan y adquieran competencias necesarias para la vida, se pretende indagar entonces si sucede igual con estudiantes de DI. De acuerdo a las investigaciones realizadas por los autores antes mencionados, surgen factores relevantes que muestran de qué modo las escuelas, así como las familias y comunidades, pueden aportar elementos protectores ambientales y condiciones que fomentan la individualidad del estudiante. Esta propuesta se utiliza en el trabajo aquí mencionado con el fin de promover la resiliencia en las escuelas y permite que los docentes diseñen estrategias o líneas de actuación para favorecer la resiliencia de los alumnos con DI.

Se exponen los primeros hallazgos de este avance de investigación que indican un nivel de resiliencia bajo en la prueba inicial aplicada a los estudiantes con DI y se evidencia en los estudiantes del grupo de control un nivel de resiliencia moderado que se explica desde el contexto, puesto que están viviendo una situación de emergencia sanitaria originada por la pandemia del Covid 19. Así mismo, se esboza el diseño de una estrategia pedagógica de intervención para una posterior aplicación que busca fortalecer a un nivel moderado la resiliencia lo cual redundará en el fortalecimiento de la resiliencia en los estudiantes con DI. En consecuencia, se ratifica la necesidad de incluir de forma permanente el factor resiliencia en el tratamiento sanitario y el trabajo emocional de personas con discapacidad en los procesos formativos pedagógicos.

Palabras clave: Resiliencia, inclusión, déficit intelectual, didáctica, estrategia pedagógica.

Se presenta una propuesta de intervención a la población inclusiva que hace parte de la institución, especialmente los estudiantes diagnosticados con DI, con el fin de fortalecer la resiliencia en relación con la educación sexual. Hay que aclarar, que debido a la situación de emergencia sanitaria de este año, solo se presentan los avances en relación con los resultados de la prueba diagnóstica inicial aplicada. En principio esta investigación de tipo mixto pretende estudiar la manera de fortalecer la resiliencia en estudiantes con DI, a partir del uso de una estrategia pedagógica de intervención en educación sexual. Sin embargo, este avance analiza la relación entre los estilos de afrontamiento y apoyo social percibido en los 20 alumnos objetos de estudio y los 70 del grupo de control. Se aplican las encuestas de diagnóstico inicial de acuerdo a las categorías y dimensiones planteadas por Henderson y Milstein (2009) .

Los hallazgos indican un nivel de resiliencia bajo en algunos aspectos de las dimensiones trabajadas al implementar la prueba inicial. Al finalizar la intervención con la estrategia pedagógica desde la educación sexual, se espera lograr un nivel moderado de resiliencia, lo cual demuestre el fortalecimiento de

la misma en los estudiantes intervenidos. En consecuencia, los resultados permitirán ratificar la necesidad de incluir de forma permanente el factor resiliencia en el tratamiento sanitario y el trabajo emocional de personas con DI en los procesos formativos.

Desde esta perspectiva surge la pregunta ¿Cómo fortalecer la Resiliencia en los estudiantes con déficit intelectual (DI) de la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja? y para responder a ello se busca diseñar una estrategia pedagógica con el fin de fortalecer la resiliencia en los estudiantes con déficit intelectual (DI) desde Educación Primaria hasta Básica Secundaria y Media de la ENSST. Se considera importante para ello realizar los siguientes pasos: En primer lugar, se deben caracterizar los estudiantes con DI para identificar los niveles de resiliencia y los requerimientos de apoyo que precisan. En segundo lugar, diseñar una estrategia mediante la elaboración de talleres sobre resiliencia en Educación Sexual. En tercer lugar, se busca aplicar la estrategia a la población objeto de estudio y por último, se analizarán los resultados de la aplicación de la estrategia para confirmar si los estudiantes con DI fortalecen sus habilidades de resiliencia en cuanto al tema de educación sexual.

La investigación realizada nace de la necesidad de visibilizar a la población diversa y contribuir a su bienestar porque de acuerdo con los derechos de las personas con discapacidad según la Convención de la Organización de Naciones Unidas (ONU, 2006), procuran que el sistema educativo mejore el proceso integrador e inclusivo, para que los estudiantes con discapacidades, participen activamente y sean reconocidos, mediante el desarrollo de estrategias y procesos que organizan su atención con eficacia.

Estudios sobre resiliencia, inclusión y educación sexual

En la investigación propuesta se realizó una revisión de tipo documental de la bibliografía referente a trabajos desarrollados a nivel internacional, nacional y local sobre el estudio propuesto en este trabajo; desafortunadamente son pocas

las investigaciones que están orientadas a trabajar de la mano tres aspectos tan relevantes como: resiliencia, déficit intelectual y educación sexual. A continuación, se hace mención de lo encontrado:

A nivel internacional un estudio realizado en México, titulado "Modelo de resiliencia sexual en el adolescente: teoría de rango medio" (Castillo, 2012), propusieron generar una teoría de rango medio para dar explicación al fenómeno de la conducta sexual de riesgo en el adolescente, apoyadas en el marco conceptual teórico con el método de derivación teórica de Fawcett, que consiste en el conjunto de creencias y valores que se asumen como verdaderos, respecto al fenómeno de interés para la disciplina del cuidado de la persona, salud y entorno, por lo que parten del concepto de resiliencia sexual como el proceso mediante el cual el adolescente utiliza sus recursos protectores disponibles para contrarrestar los factores de riesgo sexual. Además de la aplicación del Modelo de resiliencia en adolescentes, se utilizó la metodología mixta, que les permitió una mejor comprensión de la resiliencia.

Las conclusiones a las que llegaron los investigadores fue que la aplicación de modelos de Resiliencia en adolescentes contribuye a la legitimización y autonomía de la disciplina al proporcionar bases científicas para comprender y dar respuesta al fenómeno de la conducta sexual de riesgo en el adolescente. Además, permite desarrollar en ellos la capacidad resiliente para la toma de decisiones adecuadas sobre su sexualidad. En esta medida y con el fin de caracterizar la población adolescente, este trabajo investigativo aportó significativamente a la propuesta mencionada en este capítulo, porque amplía el tema de la resiliencia en la adolescencia y en la metodología aplicada en la presente investigación.

A nivel nacional, una investigación titulada "Pedagogía socio-resiliente una estrategia pedagógica para casos de Explotación Sexual Comercial de niños, niñas y adolescentes en la localidad de los Mártires Bogotá - Colombia" (García, 2017), tiene como objetivo formular una propuesta educativa para poblaciones escolares en riesgo de Explotación Sexual Comercial en Niños, Niñas y

Adolescentes (ESCNNA), que le permita a la escuela promover habilidades socio-resilientes, con un enfoque de Derechos humanos, sexuales y reproductivos, para lo cual el autor se basó en la teoría de la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (1977), quienes permiten relacionar el contexto social como ente educador y transformador de las relaciones simétricas entre unos y otros. De igual forma, utilizaron los planteamientos de Henderson y Milstein (2003), que permitieron darle a este estudio una construcción teórica de la resiliencia educativa, brindando la posibilidad de reconocer la escuela como un ambiente formador de habilidades resilientes para poblaciones en riesgos psicosociales.

Se utilizó una metodología de enfoque mixto, de carácter exploratorio y confirmatorio, con datos cualitativos en su gran mayoría y una encuesta exploratoria para determinar las características sociodemográficas de las familias de los participantes. Las conclusiones permitieron considerar la problemática a nivel local apoyando la investigación participativa con grupos de estudiantes liderando la propuesta socio-educativa.

Esta investigación permitió conocer y entender mejor los estudios y planteamientos teóricos de Henderson y Milstein (2003) facilitando la construcción del marco teórico de la propuesta expuesta en este trabajo. Además, se pudieron establecer relaciones importantes entre el modelo de los autores mencionados en lo que se refiere a resiliencia y educación sexual.

La investigación denominada "La resiliencia y estilos de afrontamiento de jóvenes estudiantes con discapacidad" (Segers, Bravo & Villafuerte, 2018). Este trabajo de tipo cuantitativo estudia la resiliencia en jóvenes estudiantes con discapacidad, a partir de la dimensión psicosocial. Se evalúa la relación entre los estilos de afrontamiento y apoyo social percibido en 28 personas jóvenes seleccionadas de forma no probabilística en el cantón Manta, Ecuador. Se aplican los cuestionarios: Afrontamiento al Estrés, Apoyo Social Percibido, y la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young. Todos los datos obtenidos fueron procesados con el software SPSS.23.

Los hallazgos indican un nivel de resiliencia moderado en las variables: competencia, autodisciplina y aceptación. Los estilos de afrontamiento: reevaluación positiva, solución de problemas y evitación, correlacionaron de manera positiva con el nivel de resiliencia encontrado en los participantes; al igual que los apoyos de tipo interacción social, afectivo y emocional-informacional. En consecuencia, los resultados permiten establecer la importancia de la resiliencia como parte intrínseca de la inteligencia emocional y el éxito que resulta al desarrollar proyectos transversales con esta temática. A nivel local, aunque hay propuestas de cada una de las temáticas trabajadas en la investigación aquí expuesta, no existe un trabajo de investigación que desarrolle de manera integral un estudio en transversalidad referente a población inclusiva, resiliencia y Educación Sexual.

Consideraciones generales sobre resiliencia, educación sexual y déficit intelectual:

Resiliencia: es más que la aptitud de resistir a la destrucción preservando la integridad en circunstancias difíciles, es también la capacidad de reaccionar positivamente a pesar de las dificultades y la posibilidad de construir basándose en las fuerzas propias del ser humano, precisamente como fruto de una interacción entre la persona y el entorno; como la define Huntington, es “la capacidad potencial y reparadora del ser humano de salir herido, pero fortalecido de una experiencia traumática” (2003, p.117).

Modelo de resiliencia en la escuela (Henderson & Milstein, 2003):

Los autores elaboraron un modelo cuya pretensión es promocionar la resiliencia en contextos formales. Por ello, al aplicarlo, hay que seguir los seis pasos:

Los tres primeros pasos, están destinados a encaminar la actuación a la mitigación de los factores de riesgo en el ambiente:

- Enriquecer los vínculos prosociales.

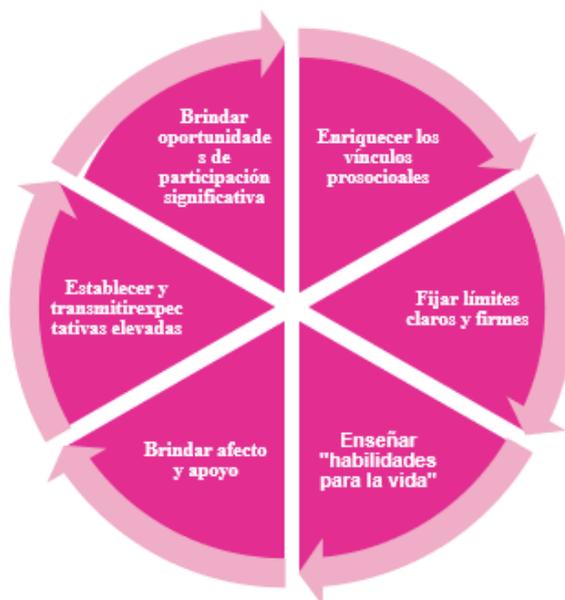
- Fijar límites claros y firmes.
- Enseñar "habilidades para la vida"

Finalmente, con los tres últimos pasos se logra construir resiliencia en el ambiente:

- Brindar afecto y apoyo.
- Establecer y transmitir expectativas elevadas.
- Brindar oportunidades de participación significat

Figura 1 Resiliencia en la escuela

Modelo de Resiliencia Henderson & Milstein (2003)



Fuente: <https://miespacioresiliente.files.wordpress.com/>

Uno de los seis pasos destaca por encima de los otros debido a su innegable importancia: brindar afecto y apoyo. Es el paso que sustenta al modelo porque sin él resulta difícil creer en la posibilidad de una verdadera promoción de la resiliencia.

Este modelo, que implica la participación de toda la Comunidad Educativa, tiene la ventaja de poder utilizarse en un marco preventivo, y no únicamente en ámbitos de, por ejemplo, exclusión social. En la investigación desarrollada y documentada en el capítulo cuatro se ponen en práctica los planteamientos teóricos del modelo de resiliencia en la escuela con el fin de, posteriormente, abordar el tema aplicando una estrategia didáctica a estudiantes diagnosticados con DI, de tal forma que se tengan en cuenta las variables más importantes del modelo.

Tabla No. 1: Categorización de la resiliencia

Categorías	Subcategorías	Indicadores
RESILIENCIA FAMILIAR	- Reconocimiento de recursos individuales, familiares y contextuales para afrontar la crisis.	- Redes de apoyo - Movilización de recursos para abordar eventos críticos.
	Dinámica familiar	- Vínculo afectivo - Comunicación asertiva en dinámica familiar.
RESILIENCIA EN LA ESCUELA	Mitigar los factores de riesgo	- Relaciones pro sociales. - Sentido de pertenencia con el grupo. - Asignación de sentido de la norma.

	<p>Construir Resiliencia en el ambiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Narrativa autoreferencial desde el déficit. - Transmitir expectativas elevadas.
<p>ENFOQUE ECOSITÉMICO</p>	<p>Interdependencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Corresponsabilidad Familiar en proceso crianza y proceso escolar.
	<ul style="list-style-type: none"> - Relación entre subsistemas 	<ul style="list-style-type: none"> - Bajo empoderamiento en rol escolar. - Roles difusos en dinámica familiar.

Fuente: www.fundpep.com

Algunos conceptos claves:

Relación sexualidad y discapacidad: La sexualidad es parte esencial y constitutiva de los seres humanos, que abarca al sujeto en sus aspectos biológicos, psicológicos, sexuales y emocionales; se define en el marco de un conjunto de normas, creencias y prácticas sociales que influyen poderosamente en las concepciones, en las actitudes y en las conductas que manifiesta cada persona en su relación con los demás.

Por lo tanto, la sociedad tiene que aprender, no sólo a vivenciar y respetar el derecho a la sexualidad de las personas con discapacidad, sino también darle las posibilidades de educarse sexualmente para poder ejercerla y vivirla satisfactoriamente.

El tema de la resiliencia: la resiliencia en la escuela es relevante en el trabajo propuesto en esta investigación, por lo tanto, los planteamientos realizados por Henderson y Milstein (2003) y plasmados en su modelo teórico denominado "la

rueda de la resiliencia” demuestran su utilidad para diseñar actuaciones que fomenten la resiliencia en contextos educativos.

La experiencia de los docentes en la ENSST sobre el tema de la resiliencia se reafirma porque las escuelas constituyen un ambiente clave para que los individuos desarrollen la capacidad de sobreponerse a la adversidad, se adapten a las presiones y problemas que enfrentan y adquieran competencias necesarias para la vida. De las investigaciones realizados por Henderson y Milstein (2003), surgen factores relevantes que muestran de qué modo las escuelas, así como las familias y comunidades, pueden aportar elementos protectores ambientales y condiciones que fomentan la individualidad del estudiante.

Este planteamiento se utiliza en el trabajo aquí mencionado con el fin de promover la resiliencia en la población con discapacidad intelectual y permite que los docentes diseñen estrategias o líneas de actuación para favorecer la resiliencia de los alumnos. Así que, en primer lugar, Henderson y Milstein afirman que se trata de mitigar el riesgo, para ello se deben enriquecer los vínculos afectivos y entre ellos la actividad prosocial y el vínculo positivo con actividades de rendimiento escolar y académico conectando a cada uno con su estilo de aprendizaje preferido.

También se tiene en cuenta en este primer aspecto que a los estudiantes se les deben fijar límites claros y firmes. Y enseñar habilidades para la vida que incluyen cooperación, resolución de conflictos, estrategias de resiliencia y asertividad, destrezas comunicacionales, habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones, un manejo sano del estrés y cuidándose de riesgos .

El segundo aspecto tiene que ver con construir resiliencia brindando afecto y apoyo, lo que implica proporcionar respaldo y alientos incondicionales. Este afecto no tiene que provenir necesariamente de los miembros de la familia biológica. A menudo lo brindan, docentes, vecinos, profesionales, así como otras entidades. Los pares y hasta las mascotas pueden funcionar como constructores

de resiliencia para adultos y niños. Así como también, se deben establecer y transmitir expectativas elevadas (y realistas) que obren como motivadores eficaces para brindar oportunidades de participación significativa.

Los autores relacionan estos pasos con la resiliencia, porque al aplicarlos, se puede obtener como resultado en los alumnos una concepción más positiva de sí mismos, un mayor apego a la escuela, un mayor compromiso con las reglas y mejores puntuaciones en los test estandarizados, constatando que estos pasos son factores cruciales para fortalecer la resiliencia en niños y adultos. Todos estos aspectos se tienen en cuenta, como variables para desarrollar el análisis de la prueba diagnóstica que se aplicó en esta primera fase.

Tabla No. 2. Dimensiones de la resiliencia.

Dimensiones.	Indicadores.
1. AFECTO Y APOYO	<ul style="list-style-type: none">- Reconoce talentos y/o habilidades personales.- Siente que se ignoran sus ideas.- Es receptor pasivo y se muestra apático.- Expresa dudas respecto de su capacidad de hacer un aporte significativo al mundo.
2. EXPECTATIVAS ELEVADAS.	<ul style="list-style-type: none">- Ha internalizado la sensación de “yo no puedo”- Emplea rótulos negativos para describirse.- Tiene poca confianza en sí mismo.- Se menosprecia a sí mismo y a los demás.

	<ul style="list-style-type: none"> - Expresa limitaciones personales basadas en la etnia, género, nivel de ingresos familiares u otros factores.
<p>3. OPORTUNIDADES DE PARTICIPACIÓN SIGNIFICATIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se siente marginado en la escuela. - Experimenta cuidados escasos. - Se siente invisible. - Recibe reconocimientos positivos.
<p>4. VÍNCULOS PROSOCIALES.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Cuenta con adultos y/o pares positivos. - Participa en algunas actividades antes, durante y después del horario escolar. - Entabla interacciones cooperativas con pares. - Esta privado de los beneficios del aprendizaje.
<p>5. LÍMITES CLAROS Y FIRMES</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Está confundido en cuanto a las expectativas y las reglas escolares. - Piensa que las reglas carecen de sentido. - Tiene voz en el establecimiento o el cambio de reglas.
<p>6. HABILIDADES PARA LA VIDA.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participa en un proceso sistemático de desarrollo de habilidades para la vida. - Tiene una conducta inapropiada. <p>Manifiesta asertividad, tácticas para rehusarse, resolución sana de conflictos, adecuada adopción de decisiones y habilidad para la resolución de problemas y/o manejo del estrés.</p>

Fuente: Henderson y Milstein (2003)

La ruta metodológica de la propuesta:

El diseño metodológico cualitativo de enfoque mixto, permite que se realice un estudio cuantitativo y cualitativo inicialmente, se trata de contabilizar la población objeto de estudio (20 estudiantes con DI), tener como base un grupo de control (70 estudiantes seleccionados aleatoriamente de Educación Básica, Secundaria y Media), caracterizarlos, verificar su disponibilidad para participar en el proyecto con permiso de sus padres, luego aplicar la prueba diagnóstica inicial para determinar su nivel de resiliencia, finalmente con la información obtenida se analizan los resultados entre los dos grupos estudiados.

Se empleó el enfoque mixto porque permite la integración de los aspectos cualitativos y cuantitativos de manera adecuada y complementaria pues "ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación o al menos, en la mayoría de sus etapas (...) requiere mentalidad abierta y agrega complejidad al diseño de estudio, pero contempla todas las ventajas de cada uno (...)" (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 561), asimismo, genera interrelación entre las fases de observación y evaluación para proponer nuevas ideas como lo explican Sampieri, Hernández & Baptista (2004).

El trabajo se desarrolló en el contexto de la ENSST y se especificó su estudio con 51 estudiantes con diversidad funcional para la caracterización. En cuanto al análisis de la resiliencia se tomó una muestra de 90 estudiantes, dentro de los cuales se involucraron 20 estudiantes con Déficit Intelectual y 70 son grupo control. Se aplicó una encuesta diagnóstica sobre la resiliencia a los estudiantes con DI y un grupo control, realizando un análisis de resultados en una fase inicial.

Análisis de resultados:

Caracterización de la población: grupo control y grupo con DI

Grupo control: fueron seleccionados 70 estudiantes de la Básica Primaria con los grados 5°, Secundaria con grados 9° y Media Vocacional con grados 11° de la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja.

Este grupo está conformado por 42 niñas y 28 niños cuyas edades oscilan entre los 10 y 17 años. El estrato socioeconómico se encuentra en un 60% en el nivel 1 y 2 y un 40% en el nivel 3 y 4.

Grupo estudiantes DI: corresponde a 20 estudiantes con reporte de Déficit Intelectual (DI) de los grados tercero, quinto, sexto, y undécimo; conformado por niñas, niños, y jóvenes que oscilan entre los 7 y 17 años de edad.

La población con DI (Déficit Intelectual) en la escuela Normal Superior santiago de Tunja, ya diagnosticadas y caracterizados en el PIAR es de 20 estudiantes. Esta muestra corresponde a diez de estos estudiantes con reporte de DI de los grados tercero, quinto, sexto, octavo y undécimo, que oscilan entre los 7 y 17 años de edad.

Análisis de respuestas grupo en general (90 estudiantes):

Categoría Afecto y apoyo

Siente que se ignoran sus ideas, talentos y habilidades
70 respuestas



● Siempre
● A veces
● Nunca

Siente que se ignoran sus ideas, talentos...



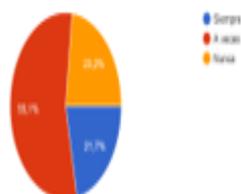
El GC manifiesta que siempre se ignoran sus ideas el 28.5% y el 10% del DI son estudiantes con baja resiliencia cuando no llegan a alcanzar los objetivos

propuestos aparecen las etiquetas: "mal alumno", "no se esfuerza lo suficiente", "pierde el tiempo", "debería prestar más atención, porque se ignoran totalmente sus talentos y habilidades.

El 61.4 %" del GC y el 60% del DI siente que los "buenos estudiantes" han manifestado que a veces se presentan cuando se ignoran sus talentos y habilidades.

El 32.5% de GC y el 30% del DI muestran que nunca se ignoran sus talentos y habilidades.

Es receptor pasivo y se muestra apático
al requerir



Es receptor pasivo y se muestra apático

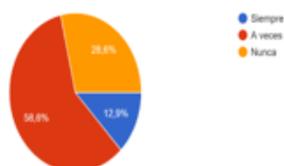


El 21.7 % del GC y el 30% del DI siempre tienen la tendencia a no querer destacar, no hacer ni decir demasiado. con baja resiliencia la apatía y el aburrimiento es considerado un estado emocional desagradable, en el que el estudiante siente cansancio, fastidio o tedio. Generalmente impera la falta de implicación con la actividad que se les propone. Juegan un papel pasivo asociado a la forma de abordar los temas están inactivos y sin interactuar, se aburre generando sensaciones y sentimientos desagradables, como cansancio, desanimo, indiferencia y soledad

El 55.1 del GC y el 40.0 % del DI en ocasiones tienen emociones de gusto y agrado que dispongan a los estudiantes a realizar acciones para aprender y otras de desagrado y fastidio como el aburrimiento que obstaculicen el aprendizaje.

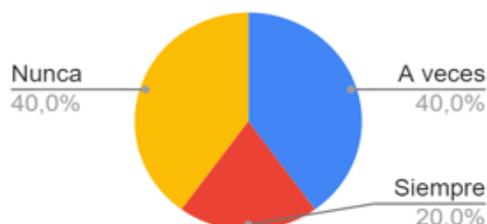
El 3.2 del GC y el 30% del DI son estudiantes bastante activos, tienden a producir cualquier tipo de ejercicios que requieren esfuerzo imaginativo o de investigación. En este sentido tienen alta resiliencia.

Expresa dudas respecto de su capacidad de hacer un aporte significativo al mundo
70 respuestas



Grupo Control

Expresa dudas respecto de su capacidad...



Grupo DI

El 28.6% del GC y el 40.0% del DI estudiantes con alta resiliencia, nunca expresan dudas en su aporte significativo con la sociedad, porque son capaces de pensar, discernir y decidir sobre circunstancias de importancia y trascendencia social, para ayudar y contribuir a la toma de decisiones

El alto nivel de resiliencia, lo lleva a sentirse comprometido con la comunidad y a contribuir para que sea un ambiente adecuado a la sana convivencia.

El 58.6% del GC y el 40.0% de DI en ocasiones considera que la sociedad donde vive no le permite ser lo suficientemente útil porque algunas veces es excluido y no siente que su aporte sea significativo.

El 12.9% de GC y 20.0% de DI duda completamente que haga aportes significativos al mundo.

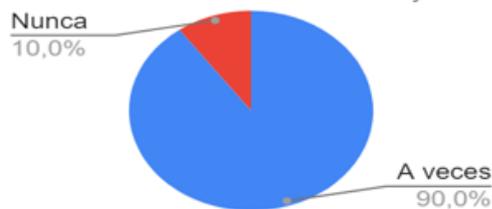
Expectativas elevadas

Ha internalizado la sensación de "yo no puedo"
70 respuestas



Grupo Control

Ha internalizado la sensación de "yo n..."

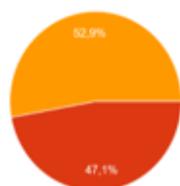


Grupo DI

El 8.6 % del GC los estudiantes están acostumbrados, a tener actitudes de resignación, sienten miedo a lo desconocido, se les dificulta la toma de decisiones.

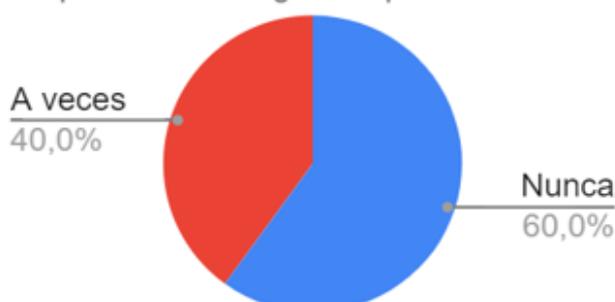
El 65.7 % del GC y el 90% del DI ven el quiero y no puedo, en que en ocasiones, no quieren esforzarse, no aspiran a tener una meta ; sin trabajo, nada llega de forma fácil. Para lograr lo que desean. Mientras que, el 25.7% el DI 10% muestra estudiantes con alta resiliencia en donde no hay limitaciones, ni nada que impida pensar en el yo no puedo, luchan por sus sueños.

Emplea rótulos negativos para describirse
70 respuestas



● Siempre
● A veces
● Nunca

Emplea rótulos negativos para describir...

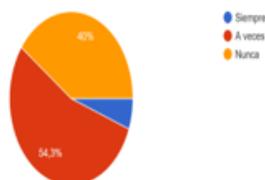


El 52.9% del GC y el 60% de DI tienen alta resiliencia manifiestan no rotularse negativamente No ponen límites, cuidan el cuerpo, **la** mente y el espíritu, se rodean de personas con alta autoestima, tienen metas, objetivos o proyectos personales.

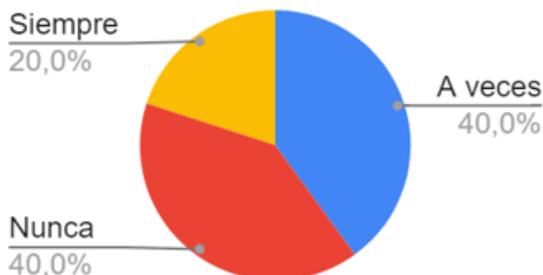
El 47.1% del GC y el 40% del D, los estudiantes que se rotulan en ocasiones negativas son pesimistas y, por tanto, siempre están protestando y, en vez de tomar medidas, se quedan lamentándose por lo ocurrido, **tienen baja la autoestima** generando depresión, melancolía, tristeza y timidez.



Tiene poca confianza en sí mismo
70 respuestas



Tiene poca confianza en sí mismo

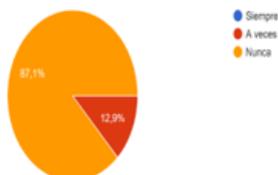


El 40.0 % del GC y el 40.0% estudiantes con alta resiliencia, confían en sí mismos se enfrentan a la vida sin miedo, y más decisión. **Si** se le propone una tarea, la hace lo mejor y más rápido porque tienen confianza en sí mismos.

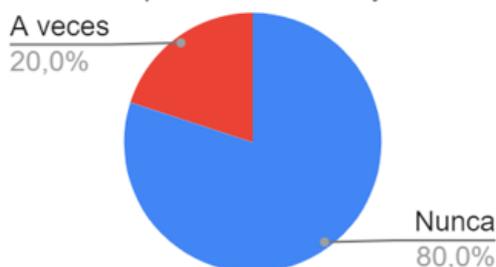
El 54.3% de GC y el 40.0% de DI son estudiantes que en ocasiones confían en sí mismos se enfrentan a la vida con algunos miedos, dudan de su confianza en sí mismos.

El 5,7% de GC y el 20.0% siempre les falta **confianza en sí mismo**, sienten miedo, no creen en sí mismos, sienten miedo de no poder lograr lo que se proponen y ni siquiera lo intentan.

Se menosprecia a sí mismo y a los demás
70 respuestas



Se menosprecia a sí mismo y a los...

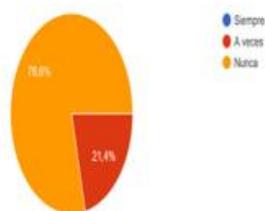


El 87.1% de GC y el 80.0% estudiantes con alta resiliencia en donde esta borrado de su mente expresiones como: **'Sabía que lo haría mal', 'No merece la pena que lo intente', 'me siento bien cuando** otras personas están contentos con conmigo, cuando se conecta con los demás pone expectativas demasiado altas

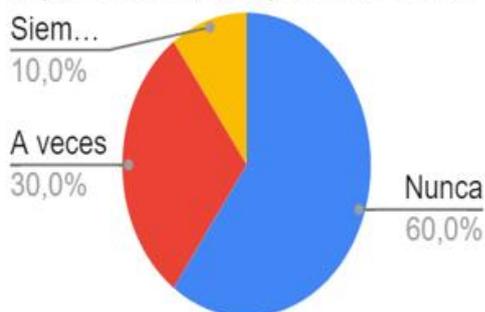
Estos estudiantes tienen una mentalidad perfeccionista se esfuerzan por protegerse del dolor y los sentimientos de desconexión, creen que, cuando actúan a la perfección, de alguna manera evitan sentir dolor.

El 12.9% y el 20% del DI estudiantes que tienen, baja resiliencia experimenta auto odio, se siente como si nunca pudiera alejarse de ese implacable crítico. Experimentan el ridículo constante y la vergüenza que proviene de su propia mente se **sienten mal cuando no satisfacen las necesidades de los demás o creen que han decepcionado a alguien**. cuando no actúan a la perfección, de alguna manera sienten dolor. Este dolor podría incluir cosas como vergüenza, soledad, abandono, ridículo, ser juzgado y más

Expresa limitaciones personales basadas en la etnia, género, nivel de ingresos familiares u otros factores
70 respuestas



Expresa limitaciones personales basadas en la etnia, género, nivel de ingresos familiares u otros factores
70 respuestas



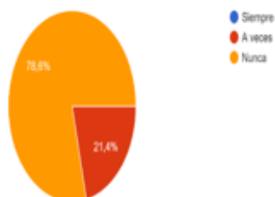
El 78.6% GC y el 60% del DI los estudiantes que nunca expresan limitaciones que suelen tener una auto-imagen definida **que** generalmente se basa en **cómo** son percibidos por los demás ,

El 10% del DI siempre ante una crítica se pueden sentir "malos", "ineptos", "no válidos" y ante un piropo se pueden sentir "una buena **persona**",

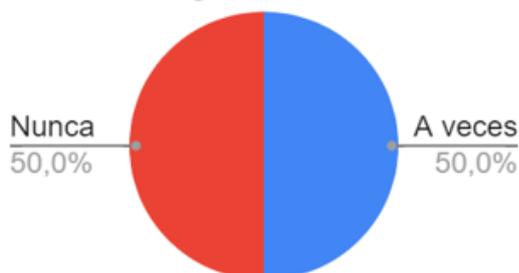
El 21.4% del GC y 30% de DI tienen dificultad en ocasiones para controlar sus emociones. **Siente** emociones tan intensamente que le es difícil poner las necesidades de los demás antes que las propias. **Se sienten** desconfiados y sospechosos gran parte del tiempo. Manifiestan su debilidad cuando en ocasiones no tienen la fuerza o capacidad necesaria para llevar a cabo un acto, y si lo hacen es de manera infructuosa.

Oportunidades de participación significativa

Se siente marginado en la escuela
70 respuestas



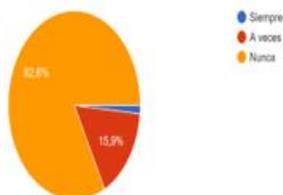
Se siente marginado en la escuela



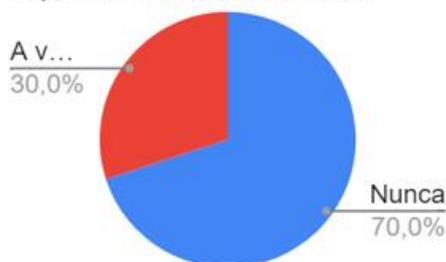
El 78.6% del GC y el 50,0% el estudiante no se siente marginado en la escuela logra conseguir la integración realiza estas actividades para garantizar su buena integración: - se siente una persona digna de estima, y con alta autoestima proponiendo tareas con objetivos que pueda asumir a corto plazo que puedan garantizarle el éxito. Promueve actividades en grupo como estrategia de creación de un clima de confianza y apoyo mutuo entre iguales.

El 21.4% de GC y el 50% de DI En algunos casos se siente marginado, esta marginación se basa en comportamientos insociables por parte de los niños, que optan por quedar al margen del resto y no interactuar. Estos niños suelen esconder necesidades importantes no satisfechas, o falta de habilidades para relacionarse de forma positiva. Lo extraño provoca rechazo.

Experimenta escasos cuidados
69 respuestas



Experimenta escasos cuidados



El 82,6% del GC y el 70% del DI son estudiantes que se sienten protegidos experimentan sus habilidades emocionales, lingüísticas y cognitivas, son excelentes en el estudio y en relación a su entorno.

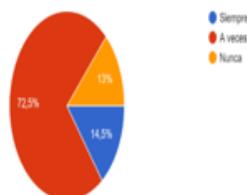


El 67.1% del GC y el 70.0% de DI son estudiantes con alta resiliencia de visibilidad, responden e interaccionan positivamente con los profesores y profesoras, de formulan preguntas o dudas a cada momento, solicitan ayuda para resolver problemas, se ofrecen voluntarios a la más mínima solicitud de una profesora o profesor.

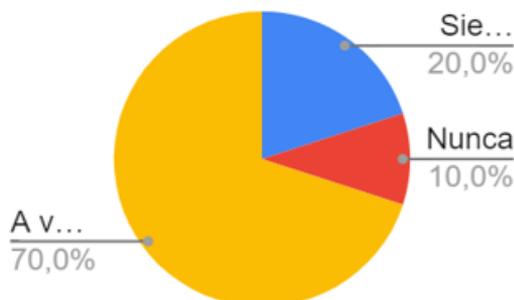
El 31.4% de GC y el 30% del DI en ocasiones son conflictivos tienen probabilidad de concentrar ira que de una manera inconsciente Estos estudiantes en ocasiones han sido castigados fuera de las aulas El 1.5% del GC con baja resiliencia estudiantes muestran conductas agresivas, tanto física como oralmente, para hacerse notar, difícil que puedan pasar desapercibidas se etiquetan como estudiantes peleones. Son alumnos que continuamente se enfrascan en peleas, retan de manera provocadora a sus compañeros y compañeras, contestan al profesorado con mal tono se hacen los chistosos a destiempo, provocan interrupciones en las tareas que se desarrollan en ese momento.

El 15.9% el 30% del DI en ocasiones se sienten solos y desprotegidos, no se les presta atención, por lo tanto recurren a las personas más cercanas ya sean los familiares, amigos o el profesor. son estudiantes que presentan deterioro de sus habilidades emocionales, lingüísticas y cognitivas, tienen. bajo rendimiento en la escuela, además pueden sufrir depresión, desánimo, falta de interés, ansiedad, estrés y falta de concentración.

Recibe reconocimientos positivos
69 respuestas



Recibe reconocimientos positivos



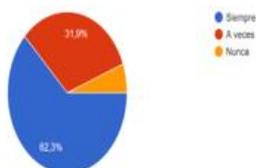
El 14.5% del GC y el 20% del DI son estudiantes que se sienten reconocidos, sienten bastante satisfacción y se animan a seguir el esfuerzo individual, sin crear discrepancias y conflictos entre los estudiantes y que por el contrario ayuda a su crecimiento personal. Corresponde a un selecto grupo al que pertenecen los estudiantes que obtienen promedios superiores y que conservan un alto desempeño académico durante todo el año escolar

El 72.5% de GC y el 70.0% de DI manifiestan que en ocasiones se sienten reconocidos, son estudiantes de rendimiento académico medio, cuando son reconocidos intentan sobresalir pero nuevamente caen en el continuismo.

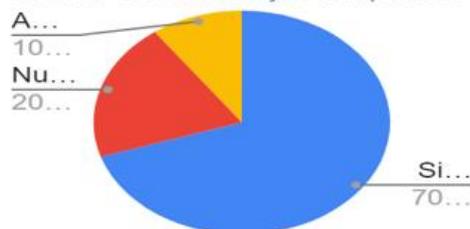
El 13.0% del GC y el 10.0% del DI son estudiantes que nunca han sido reconocidos por lo tanto manifiestan desmotivación, falta de interés por aprender, falta de participación y/o compromiso, actitud pasiva.

Vínculos prosociales.

Cuenta con adultos y/o compañeros positivos
69 respuestas



Cuenta con adultos y/o compañe...

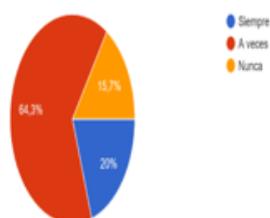


El 62.3% del GC y el 70.0% del DI los estudiantes sienten que la compañía de un adulto es fundamental porque se crean vínculos afectivos, emergen emociones, se propicia la autoestima a la vez que se fomenta tener recuerdos importantes que puedan perdurar en su memoria.

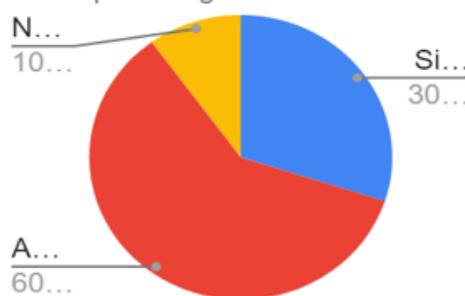
El 31.5% del GC y el 10% de DI en ocasiones ese adulto no permite crear vínculos afectivos verdaderos, y también en ocasiones se pierde la comunicación.

El 5.8 % del GC y el 20% de DI son estudiantes con baja resiliencia porque sienten que el adulto que los acompaña no es positiva, sino que se convierte en la persona que no permite expresar sus sentimientos y emociones, Se convierte como el verdugo que cohibe su libre desarrollo.

Participa en algunas actividades especiales antes, después o durante el horario escolar
70 respuestas



Participa en algunas actividades...

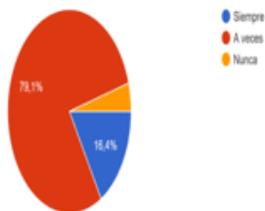


El 20% de GC y el 30% de DI son estudiantes que demuestran una actitud positiva con respecto a la educación, son responsables y participan activamente, tienen capacidad para reaccionar ante distintas situaciones de la manera apropiada tienen confianza y seguridad en sí mismo.

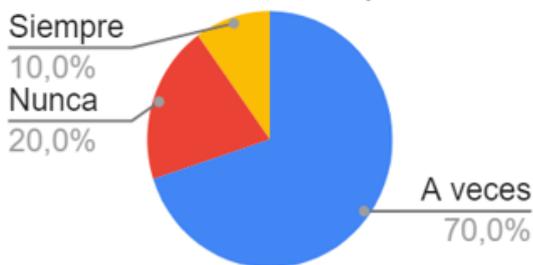
El 64.3% de GC y el 60% de DI son estudiantes que participan en forma un poco pasiva, si lo hacen no con frecuencia sino ocasionalmente.

El 15.7% del GC y el 10% de DI son estudiantes con baja autoestima, tímidos, le produce pánico expresar sentimientos y emociones por lo tanto no participa de ninguna forma en actividades escolares.

Entabla interacciones cooperativas con pares
67 respuestas



Entabla interacciones cooperativas...

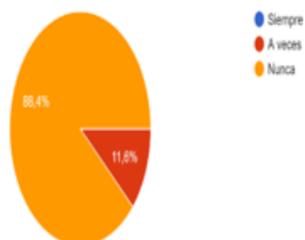


El_16.4% del GC y el 10.0% de DI muestran alta resiliencia, son estudiantes con alta autoestima y la confianza, excelente adaptación al entorno, no tienen miedo de acercarse a los demás, para ellos relaciones con sus compañeros son esenciales

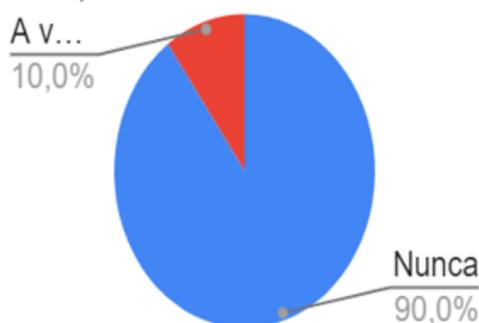
El_79.1% de GC y el 70.0 % del DI son estudiantes que han cometido errores pero logran superarlos, aun dudan de la confianza en si mismos, pero cuando interactúan con los pares lo hacen de forma excelente. Sienten que algunas veces son criticados

El_4.5% de GC y el 20% de DI son estudiantes que han tenido errores y no los pueden borrar mentalmente , tienen baja autoestima y confianza en si mismos

Está privado de los beneficios del aprendizaje
69 respuestas



Está privado de los beneficios de...

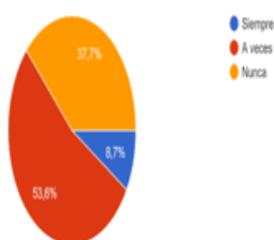


El_88.4% del GC y el 90.0% de DI son estudiantes que se sienten satisfechos con los beneficios del aprendizaje. Les ha permitido fomentar la reflexión, la crítica y la participación; para cultivar su talento, aumentar la motivación y el compromiso, fomentar la curiosidad superación y autocontrol.

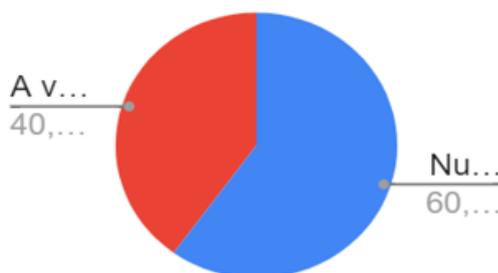
El 11.6 del GC y el 10.0% del DI son estudiantes pasivos, no tienen técnica de aprendizaje, y en su mayoría no tienen buena comunicación con el docente, son estudiantes poco afectivos, que no saben manejar el tiempo, les falta disciplina y constancia.

Límites claros y firmes.

Está confundido en cuanto a las expectativas y las reglas escolares
49 respuestas



Está confundido en cuanto a las...

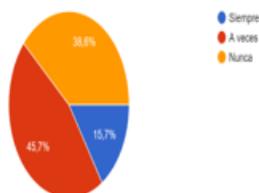


El 37.7% del GC y el 60.0% de DI **los estudiantes con alta resiliencia manifiestan aceptar las reglas del salón y las consideran positivas** basadas en el respeto mutuo, porque brindan mayores resultados se exaltan las buenas acciones del estudiante que demuestren actitudes positivas, fundamental el **diálogo Involucrar a los padres Mejorar la convivencia en el aula de clases** y Las dinámicas de integración grupal. Brillar por la excelente convivencia. Impera la disciplina.

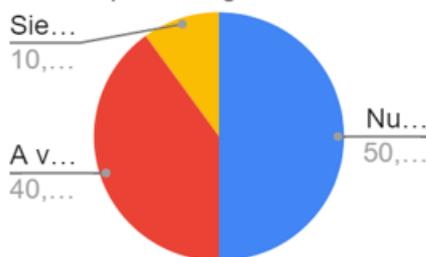
El 53.6% de GC y el 40.0% DI en ocasiones consideran que las reglas escolares son muy rígidas, que se pierde en ocasiones el dialogo maestro- estudiantes y por lo tanto en ocasiones se llega a irrespetar al estudiante. En ocasiones es indisciplinado.

El 8.7% de GC **no cumplen con las reglas impuestas**, si infringen las reglas son irrespetuosos, les es difícil reaccionar y aceptar los malos comportamientos Indisciplinados y de conducta regular.

Piensa que las reglas carecen de sentido
70 respuestas



Piensa que las reglas carecen d...



El 38.6% del GC y 50% del DI los estudiantes opinan que se hace necesario imponer reglas, porque con ellas se pueden medir los valores y sentimientos se evidencia claramente en la disciplina, tanto en el hogar, como en la escuela y la comunidad., son imprescindibles para regular comportamiento y asegurar un elemental orden social , consideran que Las reglas facilitan la organización del aula y de toda la escuela

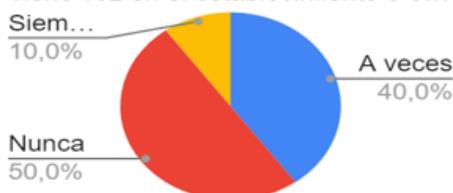
El 45.7% GC y el 40% DI opinan que si son importantes las reglas, pero que en ocasiones se sienten cohibidos para expresar valores y sentimientos, cuando se incumplen las reglas en el colegio también las incumplen en el hogar y en la sociedad., esto trae consigo algunos brotes de indisciplina e interrupción de clase.

El 15.7% GC y el 10% DI tienen sentimientos de frustración e ineptitud Las causas de la indisciplina de los estudiantes, no se encuentran únicamente en la escuela, sino también en el hogar, la sociedad en sí misma, las condiciones escolares, los procedimientos administrativos de la escuela y el maestro. El sistema de castigos o sanciones que se aplica a los alumnos que alteran el desarrollo normal de las actividades escolares con una conducta negativa.

Tiene voz en el establecimiento o el cambio de reglas
68 respuestas



Tiene voz en el establecimiento o e...



El 5.9 % GC y 10% DI opinan que mediante el manual de convivencia tienen participación en el establecimiento y cambio de reglas de cumplimiento de sus

obligaciones y su contribución al bien común. Así mismo la capacidad de actualizar la libertad personal; esto es, la posibilidad de **actuar libremente** superando los condicionamientos internos o externos que se presentan en la vida ordinaria, y de servir a los demás. Están de acuerdo en que se exija su cumplimiento. es necesario establecer un sistema de estímulos (reconocimientos y correcciones)

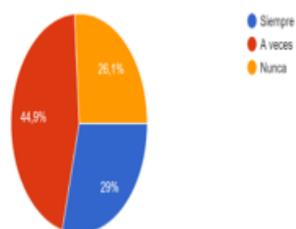
El 45.6% GC y el 40% DI afirman que en ocasiones se hace necesario corregir cuando no favorecen la convivencia ordenada.

Además afirman que sean **pocas y coherentes** con el Proyecto Educativo, estén **formuladas y justificadas** con claridad y sencillez, y que sean **conocidas y aceptadas** por todos

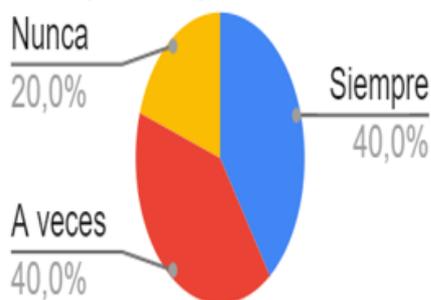
El 48.5% GC y el 50% DI, son los estudiantes que ignoran el manual de convivencia. No conocen sus derechos ni deberes. por lo tanto infringen las normas de convivencia, lo cual conlleva una corrección.

Habilidades para la vida

Participa en un proceso sistemático de desarrollo de habilidades para la vida
69 respuestas



Participa en un proceso sistemát...

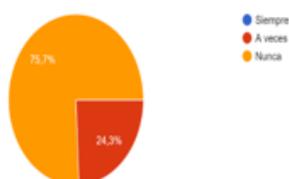


El 29% GC y el 40% DI son estudiantes que **es una herramienta muy importante de cara al futuro**. tienen en cuenta la familia, los amigos, valora sus **fortalezas y debilidades** como un ejercicio de auto conocimiento.

El 44.9% GC y el 40% DI opinan que los estudiantes no tienen claras sus proyecciones de metas a futuro.

El 28.1% GC y el 20% DI da mayor importancia a las materias regulares que al fortalecimiento de la creatividad y reflexión encaminadas a la estructuración de un proyecto de vida profesional, lo cual disminuye el interés en los estudiantes frente a la importancia de la construcción de este proyecto. Esto genera adolescentes poco reflexivos, escasos de creatividad y con limitada iniciativa para transformar la sociedad

Tiene una conducta inapropiada
70 respuestas



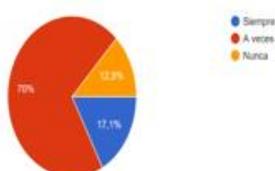
Tiene una conducta inapr...



El 75.7% GC y el 60% DI de los estudiantes considera que no ha manifestado conductas inapropiadas en el aula de clase, respetan y son respetados por el docente y sus compañeros y que estos comportamientos han sido enseñados desde el hogar por sus padres. La disciplina es la mayor forma de manifestar esas conductas apropiadas.

El 24.3% GC y el 40% DI manifiesta que a veces tienen problemas de conducta inapropiada se debe a un control inadecuado de sus emociones. Las dificultades en el **comportamiento** de los estudiantes también pueden surgir por la falta de límites en la crianza en el hogar por parte de sus padres, obstaculizan la labor del profesor en el **aula**, impidiendo el ritmo adecuado de la clase e interfiriendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Manifiesta asertividad, tácticas para rehusarse, resolución sana de conflictos, adecuada adopción de decisiones y habilidad problemas y/o manejo del estrés
70 respuestas



Manifiesta asertividad, táctic...



El 17.1% GC y el 40% DI en su mayoría los estudiantes manifiestan ser mediadores de conflictos y encontrar una solución para dos partes, llegando a acuerdos que beneficien ambas partes. .permiten que la mediación sea un proceso voluntario, flexible y participativo de resolución pacífica de **conflictos**, en el que dos partes enfrentadas recurren voluntariamente a una tercera persona imparcial, el **mediador**, para llegar a un acuerdo satisfactorio.

EL 70%% GC y el 60% contesta que en ocasiones les es difícil identificar que lo causó y el motivo **de porqué el conflicto**

El 12.9% GC manifiesta **no buscar resolver el conflicto**, no **le** encuentra una solución y puede agravarse llegando a instancias más delicadas. Dependiendo de **cual** sea la situación, se puede llegar a violencia o a problemas que deben ser resueltos solo legalmente.

La **característica principal de una persona afectada por un conflicto que** altere la calidad de vida es una decadencia emocional, reflejada en ira o depresión.

Conclusiones

En conclusión, se puede establecer que los estudiantes con DI presentan con mayor frecuencia y en varias de las dimensiones un nivel bajo de resiliencia, no es un porcentaje alto de los estudiantes intervenidos, pero en comparación con los estudiantes del grupo de control se convierte en una muestra significativa a tener en cuenta para poder realizar con ellos estrategias pedagógicas que les ayuden a fortalecer estos aspectos básicos: como afecto y apoyo, expectativas elevadas, oportunidades de participación significativa, interacciones sociales y límites claros y firmes, habilidades para la vida para que su resiliencia sea óptima y puedan enfrentar la adversidad y los riesgos que corren, de ahí que tengan una buena educación sexual.

El análisis de los resultados de esta primera fase en la investigación, demuestran que, es imprescindible la intervención a la población diversa con la finalidad de

mejorar sus procesos de adaptabilidad, mejorar sus condiciones de vida, procurar por sus derechos y fortalecer los ejes básicos de su salud mental. Es importante que las instituciones educativas provean de herramientas a la población inclusiva y que se implementen propuestas pedagógicas que contribuyan a hacer cumplir la normatividad vigente, porque lamentablemente, en la mayoría de los casos, todo queda en el papel, pero los que verdaderamente deben ser beneficiados, solo son tratados como un número más en una lista de asistencia.

Por consiguiente, se exponen los primeros hallazgos de este avance de investigación que indica un nivel de resiliencia bajo en la prueba inicial en estudiantes con DI y se evidencia en los estudiantes del grupo de control un nivel de resiliencia moderado que se explica desde el contexto, puesto que están viviendo una situación de emergencia sanitaria originada por la pandemia del Covid 19 y se encuentran en confinamiento. De ahí que los estudiantes del grupo de control hayan respondido en varias de las dimensiones como por ejemplo en los límites claros y firmes, en afecto y apoyo que dicen que en ocasiones se les ignora, o que muestran apatía, no desean destacarse o que expresan dudas de su capacidad de hacer un aporte significativo al mundo, y con preocupación se observa que algunas veces piensan que "yo no puedo" y a veces no expresan sentimientos y emociones. También se percibe inseguridad en ellos, sentimientos de resignación, miedo a enfrentar retos o no aspiran a alcanzar una meta, por lo que no luchan por sus sueños.

Estos resultados evidencian que hay una imperiosa necesidad de aplicar esta propuesta de intervención, pertinente por la situación que se vive, tanto al grupo con DI, como al grupo de control, y es más, se considera para un futuro que a toda la población estudiantil de la Escuela Normal Superior Santiago de Tunja.

Bibliografía

Armaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. Monográfico, 1-5.

Ávila, B. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, vol. 14, (48), 121-158.

Benítez Turriago , L., Bohórquez Bohórquez , S., & Plazas Hernández , C. (2019). Decreto 1421 de 2017: Derecho a la educación de las personas con discapacidad, entre la norma legal y la voluntad política, perspectiva administrativa y financiera para Bogotá D.C. Bogotá D.C. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación.

Booth, T. & Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK. Recuperado de: http://www.daemcopiapo.cl/Biblioteca/Archivos/INDICE_INCLUSION.pdf

Castillo, L. & Benavides, R. (2012). Modelo de resiliencia sexual en el adolescente: teoría de rango medio. Aquichan, vol. 12, núm. 2, agosto, 2012, pp. 169-182. Universidad de La Sabana.

De Colombia, C. P. (1991). Constitución política de Colombia. Leyer. Bogotá. D.C: Diario Oficial.

Decreto 0272, Decreto 0272 de 1998 (Previdencia de la Republica de Colombia 11 de febrero de 1998)

Decreto 4790, Decreto 4790 de 2008 (Ministerio de Educación Nacional 19 de Diciembre de 2008).

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. Paris: Santillana.

El Congreso de Colombia . (8 de Noviembre de 2006). LEY 1098 DE 2006. Bogotá.D.C: Diario Oficial.

_____ 2013. Bogotá.D.C. Diario Oficial.

EL CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA). (8 de Febrero de 1994.). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Bogotá. D.C: Diario Oficial.

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA,. (26 de Mayo de 2015).
DECRETO 1075 DE 2015, Mayo 26. Bogotá: Diario Oficial.

Echeita, G. (2007). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones.
Narcea de ediciones.

Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco
de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.
Tejuelo(12), pp. 26-46.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>

Escudero, J. & Martínez, B. (2010). Educación Inclusiva y cambio escolar. Revista
iberoamericana de educación. N.º 55 (2011), pp. 85-105.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie55a03.pdf>

Escuela Normal Superior Santiago de Tunja. (2018). Proyecto Educativo
Institucional. Tunja: ENSST.

González, M. (2013). La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión
educativa. . Revista de Educación Inclusiva., Vol. 6 (2) .

Hernández, S., Fernández, C. & Baptista, L. (2010). Metodología de la
investigación (5ta. ed.). México, D. F.: McGraw-Hill.
https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Latorre, A. & Seco, C. (2013) Paradigma Socio–Cognitivo– Humanista.
Universidad Marcelino Champagnat.

Ley 115, Ley 115 de 1994 (El Congreso De La República De Colombia 8 de
Febrero de de 1994).

Ministerio de Educación Nacional - SACES. (2018). Informe de verificación de
condiciones de calidad del PFC. ENS Santiago de Tunja. Par 2. Lucila Rosa
Otálvaro Orozco . Tunja: MEN-SACES.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia). (s.f de s,f de 2005). Recuperado el Octubre de 2019, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-166582.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional. (2005). Estándares Básicos de Competencias. Guía sobre lo que los estudiantes deben Saber y Saber hacer con lo que aprenden 2005.

Ministerio de Educación Nacional. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales.

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Naturaleza y retos de las Escuelas Normales Superiores. Asociación Nacional De Escuelas Normales Superiores: Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica Y Media.

Ministerio de Educación Nacional. (19 de diciembre de 2008). DECRETO No.4790. Bogotá. D.C.: Diario Oficial.

Ministerio de Educación Nacional. (9 de febrero de 2009). DECRETO 366, 2009. Bogotá, D.C: Diario Oficial.

Ministerio de Educación Nacional. (29 de agosto de 2017). Decreto 1421 de 2017. Bogotá. D.C: Diario OFICIAL.

Ministerio de Educación Nacional (2017a). Decreto 1421 del 29 de agosto del 2017 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación Nacional (2017b). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá: Autor.

Moreu, Á. (2009). La pedagogía y la medicina en los inicios de la Educación Especial ochentista. Francia, Alemania y España. En Reyes, M., y Conejero, S. (Eds.). El largo camino hacia una educación inclusiva, Volumen 1, (pp. 311-322).

España: Universidad Pública de Navarra. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2962594>

Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) 25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado de: <https://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/ijmuntaner.pdf>

Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior-ISEES*, (8), 73-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>

Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de educación* (327), 11-29.

PEI Proyecto Educativo Institucional. Escuela Normal Superior Santiago de Tunja. 2018.

Piaget, J. (s.f.). La teoría de Piaget. *Infancia y aprendizaje*, 4(sup2), 13-54. 4(sup2), 13-54.

Resolución 505, Resolución 505 de 2010 (Ministerio De Educación Nacional MEN 1 de febrero de 2010).

Secretaría de Educación de Boyacá. (21 de marzo de 2019). CIRCULAR No. 028.Tunja, 21 de marzo de 2019. "Plan piloto de gestión a la inclusión educativa en el marco del plan de implementación progresiva del decreto 1421 del 29 de agosto de 2017, departamento de boyacá). Tunja: Gobernación de Boyacá.

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

Ruíz, M.P. (2010). La evolución de la atención a la diversidad del alumnado de educación primaria a lo largo de la historia. *Temas para la educación*, (8), 1-15. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=7241&s=>

Torres, G. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional*, 49(1), 62-89. Recuperado de: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/4>

Torres, L. & Buitrago, R. (2015). Educación rural en Boyacá, fortalezas y debilidades desde la perspectiva del profesorado. *Praxis & Saber, Revista de Investigación y Pedagogía*. - Vol. 6. (12), 169-190.

Rincón, A. Vargas, M. & Lara, M. (24 mayo 2012) El abordaje en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia. *Revista controversia No.200* (244-249). Recuperado de: <https://sites.google.com/site/ensenanzamontessori/assignments>

Soto, D. (2014). La escuela rural en Colombia. *Historias de vida de maestras. Medios del siglo XX*, Colección Educadores Latinoamericanos. Medios del siglo XX. (Tunja: fundación FUDESA, HISULA, SHELA). pág. 216- 331.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: Autor.

Urrego, J. y Urrego, H. (2007). El problema de la discapacidad y la inclusión educativa y social. En Eusse, D. (Ed.), *Educación física y discapacidad. Prácticas corporales inclusivas* (pp. 81-92). Universidad de Antioquia, Colombia: Funámbulos Editores.

Henderson, N. & Milstein, M. (1996). *Resiliency in schools. Making it happen for students and educators*. Thousand Oaks, C. A.:Corwin Press.

Henderson, N. & Milstein, M. (2003). *Resiliencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Florian. (2010). La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo? *The Psychology of Education Review*, 22-29.

Maya, A. (2011). El taller educativo. ¿Qué es? Fundamentos, cómo organizarlo y dirigirlo, cómo evaluarlo. Editorial magisterio.

Sandoval, L. (2017). La construcción de la escritura en el niño.

Cassany, D. (2010). Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo. Recuperado de:
<http://www.leer.es/wpcontent/uploads/webcast/documentos/practicas_letradas/presentacion_DanielCassany.pdf>

Bauselas Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 1-9.

Hernandez Sampiere, R., Fernandez, C., & Bautista, P. (2010). Metodología de la Investigación. Quinta edición. México: Mc Craw Hi.

Gonzalez, A., Herrera, N., & Marin, D. (2008). Planificación cognitiva en niños con déficit auditivo. *Pensamiento Psicológico*, Vol. 4, 85-104.

Rincon, L., & Hederich, C. (junio de 2012). Escritura inicial y estilo cognitivo. *Revista Folios*, núm. 35, 49-65.

Rodríguez, I. (2013). Proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva.

Flores, L., & Serna, L. (2013). Intervención pedagógica, para la inclusión escolar de niños que presentan Necesidades.

Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Colombia: Fondo de Cultura Economica.

Torres, M. (septiembre de 2019). UEDG VIRTUAL. Obtenido de <http://148.202.167.116:8080/jspui/bitstream/123456789/2817/1/M%c3%a9todos%2>

Vergara, C. (2017). La teoría del desarrollo cognitivo de Jerome Bruner. Actualidad en psicología. Recuperado de: [0de%20recolecci%c3%b3n%20de%20datos%20para%20una%20investigaci%c3%b3n.pdf](#)

Vergara, C. (2 de noviembre de 2017). Actualidad en psicología. Obtenido de Actualidad en psicología: <https://www.actualidadenpsicologia.com/teoria-desarrollo-cognitivo-jerome-bruner/>

Verdugo, A. (2008). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. Revista de Educación, 349. Mayo-agosto 2009, pp. 23-4

Verdugo, M. A. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. Revista de Educación (349), p. 23-43. <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re349/re349.pdf#page=21>