

DERECHOS HUMANOS

Y CONDUCTAS PROSOCIALES PARA
LA INCLUSIÓN SOCIAL, EDUCATIVA Y TECNOLÓGICA

COORDINADORAS:

MÓNICA CECILIA DÁVILA NAVARRO
MARÍA LORENA SERNA ANTELO
MARICEL RIVERA IRIBARREN
LUZ ALICIA GALVÁN PARRA

editorial
fontamara

DERECHOS HUMANOS

**Y CONDUCTAS PROSOCIALES PARA
LA INCLUSIÓN SOCIAL, EDUCATIVA Y TECNOLÓGICA**

DERECHOS HUMANOS

Y CONDUCTAS PROSOCIALES PARA
LA INCLUSIÓN SOCIAL, EDUCATIVA Y TECNOLÓGICA

COORDINADORAS:

MÓNICA CECILIA DÁVILA NAVARRO

MARÍA LORENA SERNA ANTELO

MARICEL RIVERA IRIBARREN

LUZ ALICIA GALVÁN PARRA

editorial
fontamara

ITSON[®]
UNIVERSIDAD

 **CULTURA
DE LA PAZ**

Primera edición: diciembre 2024

Esta obra ha sido sometida a un proceso de revisión por pares académicos bajo la modalidad a doble ciego, cumpliendo con criterios de evaluación y calidad científica.

Esta publicación se financió con recursos del Programa Cultura de la Paz del Instituto Tecnológico de Sonora. 2024-0197

Reservados todos los derechos conforme a la ley.

D. R. © 2024 Mónica Cecilia Dávila Navarro, María Lorena Serna Antelo, Maricel Rivera Iribarren y Luz Alicia Galván Parra (coords.) *et al.*

D.R. © 2024 Editorial Fontamara, S.A. de C.V
Av. Hidalgo No. 47-b, Colonia Del Carmen
Alcaldía de Coyoacán, 04100, CDMX, México.
Tels. 555659-7117 y 555659-7978
Email: contacto@fontamara.com.mx
coedicion@fontamara.com.mx
www.fontamara.com.mx

ISBN Fontamara: 978-607-736-957-8

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

COMITÉ DICTAMINADOR:

Dra. Gabriela López Aymes
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Dr. Antelmo Castro López
Universidad Autónoma de Baja California

Dr. César Octavio Tapia Fonllem
Universidad de Sonora

Dr. Eduardo Hernández Padilla
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Dr. José Manuel Ochoa Alcántar
Instituto Tecnológico de Sonora

Dr. Martín Eduardo López Martínez
Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Alejandra Isabel Castro Robles
Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Blanca Silvia Fraijo Sing
Universidad de Sonora

Dra. Carolina Alcántar Nieblas
Tecnológico de Monterrey

Dra. Doris Castellanos Simons
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Dra. Gabriela López Aymes
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Dra. Grace Marlene Rojas Borboa
Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. María Guadalupe Pillado Vidales
Instituto Tecnológico de Sonora

Dra. Ivet García Montero
Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Dra. Ruth Belinda Bustos Córdova
Universidad Pedagógica Nacional

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
PRÓLOGO.....	14
CAPÍTULO 1 PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE UNA ESCALA PARA MEDIR LA CONDUCTA PROSOCIAL DE ADOLESCENTES HACIA PARES	16
<i>Jesús Abraham López-Gastelum, Ileana Danae Chaidez-Villalobos, Agustín Morales-Alvarez, Angel Alberto Valdés-Cuervo</i>	
CAPÍTULO 2 VALIDACIÓN DE UNA ESCALA PARA MEDIR LA AUTOEFICACIA PARA INTERVENIR EN SITUACIONES DE CIBERACOSO.....	35
<i>Nallely Quijano Félix, Gisela Margarita Torres-Acuña, Alma Carolina Mardueño Caval, María Fernanda Durón Ramos</i>	
CAPÍTULO 3 EXPERIENCIAS DOCENTES EN LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TEA: ESTUDIO DE CASO EN PREESCOLAR EN SONORA	49
<i>Ximena Ayala-Luna, José Néstor Peraza Balderrama, Fernanda Inéz García Vázquez, Ramón Orlando Alvarado Morales</i>	
CAPÍTULO 4 DESARROLLO INSTITUCIONAL PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD: ANÁLISIS DE CINCO UNIVERSIDADES DEL ESTADO DE SONORA	70
<i>Daniela Cebreros Valenzuela, Juan Pablo Durand Villalobos</i>	
CAPÍTULO 5 ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.....	92
<i>María Lorena Serna-Antelo, Mónica Cecilia Dávila Navarro, Elizabeth Del Hierro Parra, Reyna Isabel Pizú Gutiérrez</i>	

CAPÍTULO 6

CREENCIAS PARENTALES SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN NIÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID-19	109
--	------------

Roberto Chávez Nava, Elisa Ibarra Reyes, Michelle Eneyda Ramos Valdez, Paulina Guadalupe Zamora Castro

CAPÍTULO 7

ESTRATEGIAS PARA FAVORECER EL DESARROLLO Y APRENDIZAJE DE ALUMNOS CON TDAH.....	127
--	------------

Irasema Fraijo González, María Elisa Angulo Romo, Roberto Chávez Nava, Paulina Guadalupe Zamora

CAPÍTULO 8

CREENCIAS Y PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN EN ALUMNOS DE UNA SECUNDARIA INDÍGENA	140
---	------------

Mónica Cecilia Dávila Navarro, Roberto Chávez Nava, Dacia Lizeth Montijo Flores, Rosa Amelia García Mena

CAPÍTULO 9

AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO, BONDAD Y LA CONDUCTA DE LOS ESPECTADORES DEFENSORES EN EL ACOSO ESCOLAR	157
--	------------

Ramón Orlando Alvarado Morales, Fernanda Inéz García Vázquez, Maricela Uriás Murrieta, Ximena Ayala Luna

CAPÍTULO 10

INFLUENCIA DE LA TECNOLOGÍA EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN NIÑOS DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA.....	175
---	------------

María de la Luz Nevárez Ávila, Amayrani Armenta Gutiérrez, Roberto Chávez Nava, Irasema Fraijo González

CAPÍTULO 11

VIOLENCIA PSICOLÓGICA PERCIBIDA POR HOMBRES UNIVERSITARIOS POR PARTE DE SUS PARES DE AMBOS SEXOS	196
---	------------

José Rubén Andrade Armenta, Eneida Ochoa Ávila, Dina Ivonne Valdez Pineda, Carlos Alberto Mirón Juárez

CAPÍTULO 12

PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA LA FORMACIÓN DE JÓVENES EN RESPONSABILIDAD SOCIAL Y CULTURA DE PAZ	208
---	------------

Maricel Rivera-Iribarren, Lorena Calderón Soto, Estanislao Casanova Sánchez, Grace Marlene Rojas Borboa

INTRODUCCIÓN

Derechos humanos y conductas prosociales representa un gran reto, implica generación de conocimiento sustentado científicamente, con aportaciones prácticas que contribuyan a la inclusión social, educativa y tecnológica en favor del bienestar personal, familiar y social.

El cuerpo académico CA-44 “Alternativas educativas para la inclusión social” (Educación, del Departamento de Psicología del Instituto Tecnológico de Sonora) presentan esta obra con el fin de difundir los resultados obtenidos de investigaciones del personal académico y de investigación de la institución y otras IES de la entidad y estudiantes.

El capítulo 1, “Propiedades psicométricas de una escala para medir la conducta prosocial de adolescentes hacia pares” examina cómo la conducta prosocial de los adolescentes actúa como un factor que promueve la convivencia y previene el acoso entre estudiantes se dieron a la tarea de construir un instrumento que cuente con las propiedades psicométricas para describir con certeza cómo se manifiestan este tipo de conductas, los factores que las anteceden y sus consecuencias.

El capítulo 2, “Validación de una escala para medir la autoeficacia para intervenir en situaciones de ciberacoso”, tiene como objetivo analizar la validez de constructo y concurrente y la fiabilidad de una escala para medir la autoeficacia para intervenir en situaciones de ciberacoso en una muestra de estudiantes de educación media superior del sur de Sonora y de Quintana Roo (México). Teóricamente, sus resultados permiten orientar la comprensión respecto a la percepción de los estudiantes de su autoeficacia para intervenir en el ciberacoso, y desde el punto de vista metodológico y práctico se contribuye con un instrumento de propiedades psicométricas adecuadas para medir el constructo en la población mexicana, brindando la posibilidad de explorar acerca de su relación con las conductas defensivas de los espectadores de las ciberagresiones.

En el capítulo 3, “Experiencias docentes en la inclusión de estudiantes con TEA: estudio de caso en preescolar, en Sonora”, los autores(as) parten

del supuesto de que el personal docente de preescolar se enfrenta con dificultades y retos al momento de atender a estudiantes con TEA, aplicando las estrategias a las que tienen acceso a través de diferentes medios para poder trabajar como consideran apropiado. Concluyen sobre la necesidad de intervención para favorecer el aprendizaje de los y las alumnas con TEA en preescolar.

El capítulo 4, “Desarrollo institucional para la inclusión de estudiantes con discapacidad: análisis de cinco universidades del estado de Sonora”, analiza cómo, pese a los avances, la construcción de ambientes universitarios verdaderamente inclusivos sigue enfrentando desafíos significativos. Este estudio no solo pretende documentar el estado actual de la inclusión en las universidades de Sonora, sino también ofrecer una hoja de ruta para el mejoramiento de sus políticas y prácticas; al contrastar las estrategias locales con los modelos exitosos implementados por universidades líderes a nivel nacional, se busca catalizar un cambio significativo hacia una educación superior verdaderamente inclusiva y equitativa en la región. Se concluye que, al adoptar un enfoque holístico y estratégico, las instituciones no solo mejorarán la experiencia educativa de los estudiantes con discapacidad, sino que también enriquecerán el ambiente académico para toda la comunidad universitaria, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más equitativa y accesible.

En el capítulo 5, “Estrategias para la inclusión educativa de estudiantes universitarios”, mediante la exploración de teorías, estudios y aportaciones científicas al respecto, se obtiene una comprensión más profunda de las prácticas inclusivas en el ámbito educativo y su impacto en el aprendizaje y el desarrollo de todos los estudiantes. Las investigaciones recientes respaldan la eficacia de las adecuaciones curriculares en la educación superior, destacando su papel en el aumento de la participación y el éxito académico de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Se concluye la importancia de continuar investigando y desarrollando prácticas efectivas para garantizar que todas las personas tengan acceso equitativo a la educación superior, e implementar adecuaciones curriculares a partir de una amplia concepción de la inclusión con un enfoque integral, colaborativo y adaptativo, centrado en las necesidades de los estudiantes y las demandas del entorno académico y profesional.

Capítulo 6. “El estudio acerca de creencias parentales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños de educación básica durante el confinamiento por COVID-19”. En esta investigación se entrevistó a padres de familia o tutores de niños y niñas que recibieron clases o asignaciones durante el confinamiento por COVID-19, lo cual arrojó que la mayoría de

los padres y tutores consideran que no cuentan con las facultades pedagógicas para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje que sea enriquecedor para el aprendizaje del niño; además, que gran parte de las instituciones educativas asignaron una gran carga académica a los niños en casa. Esto explica la generación de estrés, tanto en los alumnos como en las personas encargadas de apoyarlos en sus tareas escolares. En contraste, ellos también lograron identificar ventajas en dicho proceso educativo, ya que la mayoría tomó en cuenta como un factor positivo el tener a sus niños resguardados en casa sin exponerlos a contagiarse o portar el virus a casa.

En el capítulo 7, “Estrategias para favorecer el desarrollo y aprendizaje de alumnos con TDAH”, los autores del estudio consideran que las y los niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) son capaces, tanto como quienes no padecen el trastorno y el diagnóstico temprano es fundamental para su óptimo desarrollo, ya que mediante este y el correcto tratamiento –farmacéutico y no farmacéutico– será más sencillo lograr su máximo potencial, académica y socialmente hablando. Subrayan que, para alcanzar un aprendizaje eficaz, es importante que padres y docentes estén informados sobre el TDAH; conocer sus características, así como técnicas y estrategias que faciliten la comprensión de temas en la escuela, así como la interacción del niño con su grupo.

El capítulo 8, “Creencias y prácticas de inclusión en alumnos de una secundaria indígena”, es un estudio que explora sobre las creencias y prácticas de inclusión en alumnos de una secundaria indígena a través de un instrumento derivado del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2000). A pesar de que la inclusión educativa se asocia normalmente con niños que presentan alguna discapacidad y son etiquetados como “niños con necesidad educativas especiales” (NEE), el término inclusión educativa se refiere a dar bienvenida a toda la diversidad-comunidad, es decir, donde todos aprendan juntos, de todos, interactuando y respetando, y para alcanzarla se ha transitado por la integración educativa. Se plantea como principal reto de la educación y personal docente el de la diversidad dentro del aula; siendo necesario reconocer que todos somos diferentes dentro del aula, que existen diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, alumnos con NEE, por lo que resulta relevante comenzar a establecer proyectos curriculares que cubran las necesidades particulares que presentan los alumnos.

En el capítulo 9, “Ambiente escolar inclusivo, bondad y la conducta de los espectadores defensores en el acoso escolar”, se establece como objetivo principal el análisis de las relaciones directas e indirectas entre el ambiente escolar inclusivo, la bondad y las conductas defensivas de

los espectadores en el acoso escolar, bajo un modelo teórico elaborado considerando que la literatura existente se ha centrado principalmente en medir el ambiente escolar de manera general o enfocado en aspectos como las reglas o normas grupales y su asociación con la conducta del defensor. Asimismo, la investigación existente sobre la relación entre el ambiente escolar y la bondad ha sido abordada de forma general o a través del apoyo docente, los resultados del estudio no encontraron una relación directa entre el ambiente escolar inclusivo y la conducta del defensor, pero se identificaron relaciones indirectas que sugieren que la bondad actúa como una variable mediadora entre el ambiente escolar inclusivo y la conducta del defensor ante el acoso escolar, por lo que este estudio resalta el papel de la bondad en la manifestación de las conductas defensivas.

En el capítulo 10, “Influencia de la tecnología en el desarrollo socioemocional en niños de sexto grado de primaria”, el objetivo de la investigación se desprende del debate de los últimos años, respecto a si el uso de la tecnología brinda o no una influencia negativa en los niños en relación con su área socioemocional y deja en claro la importancia de analizar su uso porque las orientaciones contradictorias pueden resultar confusas para los cuidadores y educadores (UNICEF, 2017). Los resultados del estudio, con relación al uso de la tecnología e interacción con padres de familia, indican que el uso frecuente de tecnología disminuye poco el tiempo de interacción de los y las niñas con sus padres, pero a medida que aumenta el uso de la tecnología, niñas y niños prefieren hacer uso de las TIC que salir con sus amigos. Los resultados no muestran aspectos de dependencia, debido a que los niños aseguran que no se ven frustrados o molestos cuando se les interrumpe mientras utilizan la tecnología, lo cual es uno de los puntos principales para determinar si existe dependencia hacia el uso de dispositivos tecnológicos. De igual manera, los niños aseguran no sentirse deprimidos y que por el contrario tienden a sentirse felices cuando usan la tecnología e incluso tienden a comunicarse con amigos a través de distintas plataformas.

El capítulo 11, “Violencia psicológica percibida por hombres universitarios por parte de sus pares de ambos sexos”, es una investigación con diseño descriptivo no experimental de corte transversal, con muestreo no probabilístico, por conveniencia. Participaron 101 estudiantes de una universidad estatal de Sonora con sede en Navojoa, de 11 carreras (cinco licenciaturas y seis ingenierías). Se elaboró un instrumento de 36 reactivos para medir la percepción de manifestaciones violencia psicológica en hombres, obteniendo una validez de constructo de 0.744. Los resultados mostraron que los participantes perciben manifestaciones de violencia psi-

cológica por parte de sus compañeros de ambos sexos, en cuanto al nivel de riesgo, en términos generales fue bajo en ambos sexos ($M = 0.38$ mujeres y $M = 0.19$ hombres), cabe destacar que los participantes perciben mayores manifestaciones de este tipo de violencia por parte de sus compañeras mujeres en todas las dimensiones.

El capítulo 12, “Prácticas educativas para la formación de jóvenes en responsabilidad social y cultura de paz”, es un estudio cualitativo que busca identificar las conductas prosociales que fomentan la responsabilidad social y la cultura de paz a través del desarrollo de prácticas académicas en proyectos de servicio a la comunidad, y para ello se adoptó el método fenomenológico. Se utilizó un muestreo homogéneo para profundizar en la experiencia de los estudiantes durante prácticas educativas en un escenario real. La investigación contó con 14 participantes: 11 mujeres y tres hombres, cuyas edades están entre los 22 y los 31 años; 12 egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) y una estudiante de la Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas como voluntaria, todos participaron en el Programa ITSON Peraj durante sus estudios, en diferentes generaciones y modalidades como parte de sus prácticas educativas, servicio social o voluntariado. El Programa facilita la interacción de los participantes con la sociedad en un entorno controlado y los resultados muestran que los participantes pusieron de manifiesto la importancia de la participación social en su desarrollo como profesionales, enfatizando que han ampliado la concepción que tienen sobre la realidad social de su contexto, desarrollando una serie de habilidades que les permiten enfrentar los retos y desafíos que su área laboral les exige. Asimismo, en gestión del conocimiento, se destaca que los proyectos académicos no solo han mejorado la calidad de vida de las personas al facilitar el intercambio de conocimientos y fortalecer habilidades, sino que también han promovido una conciencia social sobre las necesidades comunitarias. Impactando positivamente en el desarrollo personal y profesional de los participantes, enriqueciendo su formación y fortaleciendo sus valores.

PRÓLOGO

El siglo XXI ha traído consigo una evolución significativa en la comprensión de los derechos humanos y su papel esencial en la promoción de sociedades inclusivas, equitativas y justas. En un mundo cada vez más interconectado y globalizado, la inclusión social, educativa y tecnológica se presenta como un reto apremiante y un objetivo crucial para el desarrollo sostenible de nuestras comunidades. Este libro, titulado *Derechos humanos y conductas prosociales para la inclusión social, educativa y tecnológica*, aborda la intersección crítica entre los derechos fundamentales, las conductas prosociales y la necesidad de integrar a todos los individuos en los diferentes aspectos de la vida contemporánea.

Desde sus orígenes, los derechos humanos han sido concebidos como el conjunto de prerrogativas inherentes a toda persona, sin distinción de ningún tipo. Sin embargo, la aplicación y protección efectiva de estos derechos enfrenta desafíos constantes, especialmente en contextos donde las diferencias económicas, sociales y culturales crean barreras que impiden la plena participación de todos los individuos en la sociedad. Este libro reconoce que, para garantizar una verdadera inclusión, es esencial fomentar conductas prosociales, entendidas como aquellas acciones que promueven el bienestar de los demás y refuerzan la cohesión social.

En el ámbito educativo, la inclusión se enfrenta a diversas problemáticas que van desde la discriminación y el acoso hasta la falta de acceso a tecnologías que faciliten el aprendizaje en igualdad de condiciones. La educación inclusiva no solo implica abrir las puertas de las instituciones educativas a todos los estudiantes, sino también adaptar los métodos de enseñanza, los contenidos y las herramientas tecnológicas para asegurar que cada persona, independientemente de sus circunstancias, pueda alcanzar su máximo potencial.

Por otro lado, la inclusión tecnológica se presenta como una dimensión relativamente nueva, pero profundamente relevante en la actualidad. En

una era digital, el acceso equitativo a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es fundamental para el ejercicio de muchos derechos, desde la educación hasta el trabajo y la participación cívica. Este libro explora cómo las tecnologías pueden ser tanto un puente como una barrera, y cómo la adopción de conductas prosociales puede facilitar un acceso más amplio y equitativo a estas herramientas.

A lo largo de sus capítulos, este libro ofrece un análisis detallado de los derechos humanos desde una perspectiva contemporánea, discutiendo su relación con las conductas prosociales y su impacto en la inclusión social, educativa y tecnológica. Cada autor ha contribuido con su experiencia y conocimiento en áreas clave como la legislación, la educación, la psicología, la tecnología y la sociología, brindando una visión interdisciplinaria que enriquecerá al lector y le proporcionará herramientas útiles para la práctica y la reflexión.

Es nuestra esperanza que este libro no solo sirva como una fuente de conocimiento, sino también como un llamado a la acción. A través de la promoción de conductas prosociales y el respeto irrestricto a los derechos humanos, podemos avanzar hacia una sociedad más justa e inclusiva, donde cada persona tenga la oportunidad de contribuir y beneficiarse del progreso colectivo. Que estas páginas inspiren a educadores, legisladores, activistas, tecnólogos y a toda persona interesada en construir un futuro donde la inclusión no sea una excepción, sino la norma.

Dra. Mónica Cecilia Dávila Navarro

Dra. María Lorena Serna Antelo

Dra. Maricel Rivera Iribarren

Dra. Luz Alicia Galván Parra

01 de septiembre de 2024

Ciudad Obregón, Sonora, MÉXICO

CAPÍTULO 1

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE UNA ESCALA PARA MEDIR LA CONDUCTA PROSOCIAL DE ADOLESCENTES HACIA PARES

*Jesús Abraham López-Gastelum,
Ileana Danae Chaidez-Villalobos,
Agustín Morales-Álvarez,
Ángel Alberto Valdés-Cuervo*

Introducción

La adolescencia es un periodo de la vida en el que se producen importantes cambios físicos y psicológicos. Un número considerable de adolescentes presentan conductas agresivas y antisociales que pueden ocasionar daños a otras personas, a la sociedad y consecuencias negativas para ellos mismos a corto y largo plazo (Bachmann *et al.*, 2023; Cook *et al.*, 2015; Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2023). El acoso entre pares en la escuela es un tipo de violencia que se presenta durante la adolescencia y que preocupa a educadores, investigadores y sociedad en general por su prevalencia y consecuencias negativas. Este es un problema presente en las escuelas de casi todo el mundo. Se estima que entre 10 y 40% del estudiantado es víctima de agresiones por parte de sus pares en la escuela (Hosozawa *et al.*, 2021; Johansson *et al.*, 2022). En México, diversos reportes coinciden al señalar que cerca del 20% de los y las estudiantes adolescentes sufren de acoso por los pares (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2021; INEGI, 2022). La evidencia empírica confirma que estas víctimas de acoso pueden presentar problemas de salud mental, menor calidad de vida, daños físicos y dificultades académicas (Casas-Muñoz *et al.*, 2024; Nuñez-Fadda *et al.*, 2022; Sánchez-Pérez *et al.*, 2020). Además, este problema disminuye el compromiso y la felicidad del estudiantado en la escuela (Navarro *et al.*, 2015; Varela *et al.*, 2022). En general, el acoso entre pares evidencia que las escuelas no logran en su totalidad su fin último, que radica en contribuir en la formación de personas capaces de convivir de manera responsable e inclusiva en sociedades democráticas.

Gran parte de la investigación acerca del acoso se centra en factores de riesgo (Ettekal & Ladd, 2017), mientras que se limita la investigación acerca de aspectos positivos que favorecen la convivencia escolar, misma que implica relaciones respetuosas, pacíficas e inclusivas entre los actores del proceso educativo (Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019). Durante la adolescencia, se presentan desarrollos cognitivos, emocionales y sociales que favorecen la posibilidad de implicarse en conductas prosociales, en comparación con sus posibilidades durante la niñez (Hardy *et al.*, 2014; Malti *et al.*, 2021).

La conducta prosocial se refiere a comportamientos voluntarios que realizan los individuos con el objetivo de ayudar o beneficiar a otras personas o la sociedad (Eisenberg & Spinrad, 2014; Yu *et al.*, 2018). Estudios empíricos relacionan la conducta prosocial con menor estrés, mayor bienestar y felicidad de los individuos que son objeto de estas (Hui, 2022; Raposa *et al.*, 2016; Rinner *et al.*, 2022). También se reportan importantes beneficios de la conducta prosocial para los contextos sociales en los que los individuos se desenvuelven, por ejemplo, este tipo de conducta en el contexto escolar se relaciona con mejores relaciones sociales y con menor frecuencia de conductas de acoso entre estudiantes (Caprara *et al.*, 2014; Gaffney *et al.*, 2019). Adicionalmente, la conducta prosocial se vincula con mayor felicidad, bienestar y calidad en las relaciones sociales de quienes las practican (Erreygers *et al.*, 2019; Son & Padilla-Walker, 2020).

Por ende, es relevante examinar cómo la conducta prosocial de los adolescentes actúa como un factor que promueve la convivencia y previene el acoso entre estudiantes (Hodge & Guicciardi, 2015; Hofmann & Müller, 2018; Zych, 2022). Para alcanzar este fin, es importante contar con instrumentos con evidencia de validez y fiabilidad suficientes que permitan describir con certeza cómo se manifiestan este tipo de conductas, los factores que las anteceden y sus consecuencias.

Medición de la conducta prosocial

Los instrumentos de autorreporte para medir la conducta prosocial en la adolescencia son menores comparados con los que existen para medir el constructo en la niñez o la edad adulta. Tradicionalmente se enfocan en medidas globales o específicas de la conducta prosocial (Carlo & Randall, 2002). Las medidas globales miden la conducta prosocial que se presenta en diferentes contextos y con diversos motivos. Por su parte, las medidas específicas consideran conductas prosociales, ya sea en diferentes contextos, hacia diferentes personas o con diferentes motivos. Si bien una parte

de las medidas de conducta prosocial son globales, entre los investigadores ha ganado reconocimiento la necesidad de medir el constructo desde una perspectiva multidimensional (Carlo *et al.*, 2003; Lambe & Craig, 2020; Padilla-Walker *et al.*, 2014) que permita precisar trayectorias evolutivas, aspectos involucrados en su desarrollo y consecuencias de los diversos tipos de conducta prosocial. Adicionalmente, en la literatura se destaca que la medición del constructo debe considerar que la conducta prosocial puede variar en función de la situación o el dominio específico donde ocurre, de la persona que recibe la conducta prosocial (p. ej., extraños, amigos o familia) y de la calidad de la relación con la misma (Carlo *et al.*, 2003; Eisenberg *et al.*, 2015; Luengo *et al.*, 2021; Nielson *et al.*, 2017). Finalmente, es importante que los instrumentos desarrollados para medir el constructo tomen en cuenta que la expresión de la conducta prosocial es influida por aspectos culturales específicos (House, 2018; Knight *et al.*, 2016).

A nivel internacional, se han desarrollado diversos instrumentos para medir de forma multidimensional la conducta prosocial en la adolescencia, dentro de estos destacan: la Escala de Tendencias Prosociales (PTM, Carlo & Randall, 2002) y la Escala Multidimensional de Conducta Prosocial (EMCP, Nielson *et al.*, 2017). La PTM considera seis tipos de conducta prosocial: emocional, de complacencia, altruista, en situaciones de alta emergencia, pública y anónima. Por su parte, la EMCP mide cinco dimensiones de la conducta prosocial: defensivas, ayuda emocional, inclusivas, ayudas físicas y compartir. En Latinoamérica también se han desarrollado o adaptado escalas para medir la conducta prosocial en adolescentes. Por ejemplo, Auné y Attoresí (2017) desarrollaron la Escala de Conducta Prosocial para medir el constructo en adolescentes argentinos, los autores reportan el ajuste de un modelo de medición de dos dimensiones: confortar y ayudar. Barrero-Toncel *et al.* (2023) examinaron la Escala de Prosocialidad de Caprara *et al.* (2005) en adolescentes argentinos, reportando un modelo que mide las dimensiones de ayuda, empatía y compartir, el cual se adapta mejor a los datos que el modelo unidimensional propuesto por el autor original. Finalmente, Pulido *et al.* (2022) identificaron las dimensiones de Ayuda afectiva y empatía y Ayuda instrumental y solidaridad en la Escala de Conducta Prosocial de Baladian y Lemos (2018). En México, Méndez *et al.* (2015) desarrollaron un instrumento conformado por dos factores: consuelo verbal y empatía.

Como puede apreciarse, aunque todos estos instrumentos consideran modelos multidimensionales de medición de la conducta prosocial, difieren en el número y conceptualización de las dimensiones consideradas. En algunas de estas escalas se integran aspectos tales como la empatía y

el altruismo que, aunque relacionados, son constructos cualitativamente diferentes. Aunque en la medición de la conducta prosocial es importante considerar quién la recibe y el contexto específico donde se realiza, las escalas previas no se centran de forma particular en la conducta prosocial de los adolescentes hacia sus pares en el contexto escolar.

El presente estudio

Con el objetivo de abordar las limitaciones identificadas en la medición de la conducta prosocial hacia los pares en el contexto de México, en el presente estudio se examinan las propiedades psicométricas de una adaptación de la Escala Multidimensional de Conducta Prosocial (EMCP, Nielson *et al.*, 2017) para medir la conducta prosocial de las y los estudiantes adolescentes de educación media superior hacia sus pares en la escuela. La escala mide cinco tipos de conductas prosociales: (a) Defensivas, involucran ayudar a las personas victimizadas en condiciones de vulnerabilidad; (b) Apoyo emocional, acciones orientadas a brindar consuelo, comprensión y afecto a las personas en situaciones emocionalmente difíciles; (c) Inclusivas, conductas dirigidas a garantizar que todas las personas, sin importar sus diferencias o características, sean aceptadas, valoradas y tengan igualdad de oportunidades; (d) Instrumentales, involucra brindar ayuda física a los pares; y (e) Compartir, implica dar algo propio o ponerlo a disposición de los demás para su beneficio o disfrute. Para este fin, se examinan evidencias de validez de contenido, de validez relacionada con la estructura interna y de fiabilidad de la escala. Para guiar el estudio se consideran las siguientes hipótesis: (a) Se espera que la escala posea evidencias de validez de contenido, (b) Se tiene la expectativa de que la estructura interna de cinco factores se ajuste de forma aceptable a los datos, y (c) Se esperan índices de fiabilidad de los puntajes adecuados.

Método

Diseño del estudio

Se realizó un estudio cuantitativo instrumental de validación psicométrica de una escala de autorreporte.

Participantes

En el presente estudio participaron 604 estudiantes (M edad = 16.02 años, $DE = 0.96$) inscritos a seis preparatorias públicas de dos municipios del noroeste de México: 316 (52%) del sexo masculino y 288 (48%) del fe-

menino. Del total, 181 (30%) cursaban el primer año de preparatoria, 191 (32%) el segundo y 232 (38%) el tercero.

Instrumento

Conducta prosocial

Se adaptó la Escala de Conducta Prosocial (CP; Nielson *et al.*, 2017) para medir conductas prosociales de las y los adolescentes hacia sus pares en el contexto escolar. La escala se conforma por 23 ítems que miden cinco tipos de conductas prosociales: (a) *Defensivas* (5 ítems, ej., “Si se burlan de un compañero/a, le defiendo”); (b) *Apoyo emocional* (5 ítems, ej., “Si un compañero/a está triste o angustiado, intento hacerlo sentir bien”); (c) *Inclusivas* (4 ítems, ej., “Si veo que un compañero/a está solo/a, trato de incluirle”); (d) *Apoyo instrumental* (4 ítems, ej., “Si veo que un compañero/a se hace daño le ayudo”); (e) *Compartir* (4 ítems, ej., “Comparto con mis compañeros/as alimentos, ropa, útiles escolares”). Se utilizó un formato de respuesta tipo Likert con siete opciones que van desde: 1 (*Nunca*), 2 (*Raramente, menos del 10% de las oportunidades*), 3 (*Ocasionalmente, cerca del 30% de las oportunidades*), 4 (*Algunas veces, 50% de las oportunidades*), 5 (*Frecuentemente, cerca del 70% de las oportunidades*), 6 (*Casi siempre, cerca del 90% de las oportunidades*) y 7 (*Siempre*).

Procedimiento

La investigación recibió la aprobación del Comité de Ética del Instituto Tecnológico de Sonora. En primera instancia se gestionó el permiso de las autoridades de los centros de educación media superior para efectuar el estudio. Posteriormente, se obtuvo el consentimiento por escrito de los padres o tutores para que el estudiantado respondiera los cuestionarios. Al alumnado cuyos padres otorgaron el consentimiento informado se les extendió una invitación para participar voluntariamente en el estudio. En esta invitación se les explicó el propósito del estudio y se les aseguró el manejo confidencial y únicamente para los fines de esta investigación de la información proporcionada por ellos. Las y los estudiantes que aceptaron participar firmaron una carta de consentimiento informado. La administración del instrumento se realizó por investigadores participantes en el proyecto en los salones de clase de los estudiantes durante el horario escolar. El tiempo aproximado de respuesta fue de 25 minutos.

Análisis de datos

Evidencia de validez relacionada con el contenido

Se evaluó la versión inicial del cuestionario mediante el juicio de cuatro expertos: dos investigadores reconocidos en la temática y dos docentes con experiencia en educación superior, quienes evaluaron la relevancia de los ítems utilizando una escala que osciló desde 1 (*No relevante*) hasta 4 (*Muy relevante*). Los ítems que obtuvieron un índice de validez de contenido igual o superior a .80 (Wynd *et al.*, 2003) se incluyeron en la versión final de la escala.

Evidencia de validez relacionada con la estructura interna

Los análisis se realizaron con apoyo del JASP versión 18.1. Los datos perdidos, que fueron menores a 3% en todos los ítems, se trataron con el procedimiento de imputación múltiple. A continuación, se calculó la media, desviación estándar, asimetría y curtosis de los ítems. Para evaluar la normalidad univariada, se consideraron valores de asimetría y curtosis dentro del rango de ± 1 (Lloret *et al.*, 2017); además, se consideraron los valores propuestos por Finney y DiStefano (2013), quienes sugieren que valores de asimetría dentro de ± 3 , y de curtosis dentro de ± 7 no afectan de manera significativa las estimaciones.

Posteriormente, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) utilizando el procedimiento de extracción factorial de ejes principales para identificar la varianza común entre las variables. Dada la posibilidad de correlación entre los factores, se optó por realizar la rotación Oblimin (Ho, 2006). De inicio, se evaluó la pertinencia de la matriz de datos mediante la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y el estudio de esfericidad de Bartlett. Se consideraron valores de $KMO \geq .70$ y la prueba de esfericidad de Bartlett con p asociada $< .001$ como indicadores que los datos se adecuan para el análisis factorial exploratorio (Furr, 2017). Para asegurar que la proporción de varianza fuera explicada por los factores comunes, se retuvieron los ítems con valores de comunalidad mayores a .30 y con cargas factoriales iguales o superiores a .40 en uno solo de los factores (Domínguez-Lara, 2018; Valdés Cuervo *et al.*, 2019). Para determinar el número de factores, se utilizó el método de análisis paralelo (Lim & Jahng, 2019).

Evidencia de fiabilidad

Para evaluar la consistencia interna de los puntajes de la escala, se utilizó el coeficiente Omega de McDonald (ω), donde $\geq .70$ son indicadores de

fiabilidad aceptables (Peterson & Kim, 2013), y la varianza explicada, en la cual se valoran como aceptables valores $\geq .50$ (Hair *et al.*, 2017).

Resultados

Análisis descriptivos y validez de contenido

Se realizaron análisis descriptivos de los ítems que componen la escala (ver Tabla 1). En la mayor parte de los ítems la media se sitúa en la categoría “Frecuentemente” o “Algunas veces”, lo que sugiere que los estudiantes reportan realizar con regularidad conductas prosociales hacia sus pares. En el caso del ítem “Intervengo para detener peleas entre mis compañeros/as”, los estudiantes refieren que solo ocasionalmente realizan esta conducta. Los índices de asimetría y curtosis indican que los ítems no se distribuyen de forma normal (Lloret *et al.*, 2017), aunque los valores no deben afectar de forma sustancial los análisis (Finney & DiStefano, 2013). Finalmente, los resultados mostraron que todos los ítems presentan un índice de validez de contenido superior a .80, lo cual sugiere que los expertos consideran que son pertinentes para medir el constructo.

Tabla 1. *Análisis descriptivos de los ítems adaptados de la Escala Multidimensional de Conducta Prosocial*

Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis	IVC
1. Si veo que un compañero/a de escuela la está pasando mal, le brindo mi apoyo.	5.50	1.49	-0.79	-0.11	.81
2. Si se burlan de un compañero/a de escuela, le defiendo.	5.05	1.63	-0.50	-0.60	.90
3. Cuando mis compañeros/as de escuela se pelean, intento ayudarles a que se lleven bien.	4.22	1.88	-0.12	-1.10	.82
4. Intervengo para detener peleas entre mis compañeros/as de escuela.	3.90	2.03	0.06	-1.26	.87
5. Intervengo cuando presencio actos de discriminación en mis compañeros/as de escuela.	4.72	1.88	-0.40	-0.93	.80
6. Si un compañero/a de escuela está triste o angustiado, intento hacerlo sentir bien.	5.40	1.63	-0.87	-0.14	.86

Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis	IVC
7. Si un compañero/a de escuela se frustra o enoja, trato de calmarlo.	4.88	1.79	-0.54	-0.72	.91
8. Si un compañero/a de escuela se altera, le escucho.	5.04	1.75	-0.62	-0.58	.84
9. Si un compañero/a de escuela está alterado, le propongo hacer algo divertido para ayudarlo a calmarse.	4.72	1.79	-0.48	-0.70	.89
10. Soy agradable con mis compañeros/as de escuela, aunque no me caigan bien.	4.84	1.84	-0.56	-0.73	.88
11. Si hay un compañero/a de escuela nuevo/a en el grupo me esfuerzo por incluirle.	4.85	1.78	-0.46	-0.73	.87
12. Acepto a mis compañeros/as de escuela por como son, aunque sean diferentes a mí.	5.87	1.58	-1.44	1.28	.82
13. Si veo que un compañero/a de escuela está solo/a, trato de involucrarlo.	5.42	1.59	-0.92	0.18	.92
14. Incluyo en mis grupos a compañeros/as de escuela diferentes a mí (por ejemplo, por su orientación sexual, nivel socioeconómico, discapacidad).	5.72	1.59	-1.24	0.78	.85
15. Realizo actos de servicio físico para ayudar a mis compañeros/as de escuela (por ejemplo, ayudar a mover cosas pesadas, cargar útiles de escuela).	5.15	1.76	-0.72	-0.46	.82
16. Si veo que un compañero/a de escuela se hace daño, le ofrezco ayuda.	5.38	1.62	-0.88	0.01	.87
17. Ayudo a mis compañeros/as de escuela en situaciones de emergencia.	5.69	1.54	-1.18	0.78	.85
18. Ayudo a mis compañeros/as de escuela, aunque represente un riesgo físico para mí.	4.91	1.76	-0.56	-0.68	.88

Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis	IVC
19. Comparto con mis compañeros/as de escuela lo que llevo o poseo (por ejemplo, alimentos, útiles escolares).	5.39	1.70	-0.87	-0.19	.90
20. Comparto con mis compañeros/as de escuela información acerca de las tareas escolares.	5.70	1.55	-1.22	0.74	.83
21. Le presto a mis compañeros/as de escuela mis notas de clase.	5.53	1.66	-1.06	0.28	.81
22. Comparto dinero a mis compañeros/as de escuela, si es necesario.	5.38	1.76	-0.93	-0.21	.80
23. Comparto con mis compañeros/as de escuela mis pertenencias (por ejemplo, celular, ropa, perfume).	4.43	2.12	-0.28	-1.29	.90

Nota. IVC = índice de validez de contenido.

Análisis factorial exploratorio

Los resultados de la prueba de esfericidad de Bartlett ($X^2 = 7800.09$, $p < .001$) y el valor de Kaiser-Meyer-Olkin ($\kappa_{MO} = .93$) demostraron que la matriz de datos era adecuada para el análisis. Se decidió no incluir en el análisis final seis ítems (10, 11, 13, 15 y 16), dado que sus cargas factoriales fueron menores a .40. Estos ítems se agruparon en tres factores: *Apoyo emocional e instrumental* (9 ítems), *Compartir* (5 ítems) e *Inclusión* (3 ítems) (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Resultados del análisis factorial exploratorio de la Escala de Conducta Prosocial*

Ítem	Carga factorial			Comunalidad
	1	2	3	
Factor 1: Apoyo emocional e instrumental				
Ítem 7	.90			.71
Ítem 6	.77			.69

Ítem	Carga factorial			Comunalidad
	1	2	3	
Ítem 9	.72			.57
Ítem 3	.72			.61
Ítem 4	.65			.48
Ítem 8	.64			.67
Ítem 5	.62			.58
Ítem 2	.58			.53
Ítem 1				
Factor 2. Compartir				
Ítem 20		.73		.61
Ítem 21		.71		.48
Ítem 22		.67		.53
Ítem 23		.66		.40
Ítem 19		.44		.49
Factor 3 Inclusión				
Ítem 12			.78	.63
Ítem 24			.72	.59
Ítem 17			.42	.58
Correlaciones factoriales				
Factor 1			-	
Factor 2			.52	
Factor 3			.91	

Evidencia de fiabilidad

De acuerdo con los resultados obtenidos del análisis de consistencia interna, se concluye que los factores: Conductas de apoyo ($\omega = .90$, IC 95% [.89, .88]); Compartir ($\omega = .76$, IC 95% [.73, .79]); e Inclusión ($\omega = .74$, IC 95% [.71, .78]) cuentan con valores aceptables, por lo que es posible afirmar que las dimensiones de la escala producen puntajes confiables. Adicionalmente, se explicó 53% de la varianza, lo que reafirma la fiabilidad de la escala.

Discusión

Disponer de medidas psicométricas robustas para medir la conducta prosocial de estudiantes adolescentes hacia sus pares es fundamental para la in-

vestigación y la práctica educativa. Los hallazgos sugieren que esta escala es un instrumento con evidencia de validez y fiabilidad robustas para evaluar el constructo en adolescentes mexicanos de educación media superior.

Dimensionalidad del modelo

La hipótesis relativa a un modelo de medición de cinco factores no se confirma con los datos. Fue necesario no incluir en la versión final varios ítems que afectaban el ajuste del modelo. Los resultados muestran el ajuste de un modelo de medición de tres factores: Apoyo emocional e instrumental, Compartir e Inclusión. Es de señalar que estas formas de conducta prosocial son consideradas en la mayor parte de las escalas previas (Auné y Attorresi, 2017; Barrero-Toncel *et al.*, 2023; Méndez *et al.*, 2015). Nuevos estudios son necesarios para determinar la relación de los puntajes de la escala con otros instrumentos previamente desarrollados que consideran otras formas de conducta prosocial.

Implicaciones teóricas, prácticas y metodológicas

El estudio sugiere que apoyar emocional e instrumentalmente, compartir recursos e incluir a pares con diferencias constituyen aspectos centrales de la conducta prosocial de las y los adolescentes hacia sus pares en el contexto escolar. En futuros estudios es necesario examinar diferencias y semejanzas en los factores asociados y las consecuencias de estas conductas prosociales en la convivencia del estudiantado en las escuelas y la prevención del acoso entre pares. Desde una perspectiva práctica, este estudio proporciona una escala que puede ser utilizada por investigaciones futuras para medir la conducta prosocial en individuos adolescentes hacia sus pares. Además, esta escala representa un recurso inicial para los investigadores interesados en comprender las dimensiones que explican la conducta prosocial en esta etapa del desarrollo.

Limitaciones

Aunque el estudio ofrece una contribución significativa a la medición del constructo de la conducta prosocial presenta algunas limitaciones que es importante tener en cuenta. En primer lugar, se basa en una escala de autorreporte, lo que implica que las respuestas pueden estar influidas por la deseabilidad social. En este sentido, se sugiere la utilización de múltiples métodos de medición, como los reportes de padres o docentes, para realizar un examen de la validez utilizando un enfoque de multimétodo. En

segundo lugar, los participantes son estudiantes de bachillerato de un municipio del noroeste de México. Se recomienda que en futuros estudios se utilicen muestras más diversas de estudiantes, tales como las poblaciones rurales e indígenas. Asimismo, se recomienda llevar a cabo estudios de validación cruzada de la escala en adolescentes de diferentes regiones y contextos culturales de México utilizando análisis factoriales confirmatorios. En el estudio no se examina la invariancia de medida de la escala en estudiantes hombres y mujeres ni en las distintas etapas de la adolescencia. Es necesario que futuros esfuerzos consideren examinar la invariancia de medida en los grupos señalados para garantizar comparaciones adecuadas entre los mismos (Putnick *et al.*, 2016).

Referencias

- Auné, S., y Attorresi, H. F. (2017). Dimensionalidad de un test de conducta prosocial. *Revista Evaluar*, 17(1), 29-37. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v17.n1.17072>
- Bachmann, C. J., Humayun, S., Stevens, M., O'Connor, T. G., & Scott, S. (2023). Secure attachment predicts lower societal cost amongst severely antisocial adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 17(1), Article e56. <https://doi.org/10.1186/s13034-023-00598-8>
- Barrero-Toncel, V. I., Rodríguez de Ávila, U. E., Ocampo Flórez, E., y Barreto Sánchez, D. C. (2023). Propiedades psicométricas de la escala de prosocialidad de Caprara *et al.* (2005) en Colombia. *Psicogente*, 26(50), 1-22. <https://doi.org/10.17081/psico.26.50.6139>
- Caprara, G. V., Kanacri, B. P. L., Gerbino, M., Zuffianò, A., Alessandri, G., Vecchio, G., Caprara, E., Pastorelli, C., & Bridgllall, B. (2014). Positive effects of promoting prosocial behavior in early adolescence: Evidence from a school-based intervention. *International Journal of Behavioral Development*, 38(4), 386-396. <https://doi.org/10.1177/0165025414531464>
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 23(1), 107-134. <https://doi.org/10.1177/0272431602239132>
- Carlo, G., & Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(1), 31-44. <https://doi.org/10.1023/A:1014033032440>

- Casas-Muñoz, A., Velasco-Rojano, A. E., Rodríguez-Caballero, A., Padro-Solé, E., & Álvarez, M. G. (2024). ACEs and mental health problems as suicidality predictors in Mexican adolescents. *Child Abuse & Neglect*, *150*, Article e106440. <https://doi.org/10.1016/j.chia.2023.106440>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2021). *La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/violencia_estudiantes_informe.pdf
- Cook, E. C., Pflieger, J. C., Connell, A. M., & Connell, C. M. (2015). Do specific transitional patterns of antisocial behavior during adolescence increase risk for problems in young adulthood? *Journal of Abnormal Child Psychology*, *43*, 95-106. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9880-y>
- Domínguez-Lara, S. (2018). Propuesta de puntos de corte para cargas factoriales: una perspectiva de fiabilidad de constructo. *Enfermería Clínica*, *28*(6), 401-402. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2018.06.002>
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2014). Multidimensionality of prosocial behavior: Rethinking the conceptualization and development of prosocial behavior. In L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (Eds.), *Prosocial development: A multidimensional approach* (pp. 17-39). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199964772.003.0002>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Knafo-Noam, A. (2015). Prosocial development. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (7th ed., pp. 610-656). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy315>
- Erreygers, S., Vandesbosch, H., Vranjes, I., Baillien, E., & De Witte, H. (2019). Feel good, do good online? Spillover and crossover effects of happiness on adolescents' online prosocial behavior. *Journal of Happiness Studies*, *20*, 1241-1258. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-0003-2>
- Ettetal, I., & Ladd, G. W. (2017). Developmental continuity and change in physical, verbal, and relational aggression and peer victimization from childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, *53*(9), 1709-1721. <https://doi.org/10.1037/dev0000357>
- Fierro-Evans, C., y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, *18*(1), 1-19. <http://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-Is->

- Finney, S. J., & DiStefano, C. (2013). Non-normal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Quantitative methods in education and the behavioral sciences: Issues, research, and teaching. Structural equation modeling: A second course* (pp. 439-492). Information Age Publishing.
- Furr, R. M. (2017). *Psychometrics. An introduction* (3rd ed.). Sage.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 11-133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling* (2nd ed.). Sage.
- Hardy, S. A., Walker, L. J., Olsen, J. A., Woodbury, R. D., & Hickman, J. R. (2014). Moral identity as moral ideal self: Links to adolescent outcomes. *Developmental Psychology, 50*(1), 45-57. <https://doi.org/10.1037/a0033598>
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*.
- Hodge, K., & Guicciardi, D. F. (2015). Antisocial and prosocial behavior in sport: the role of motivation climate, basic psychological needs, and moral disengagement. *Journal Sport & Exercise Psychology, 37*, 257-273. <http://doi.org/10.1123/jsep.2014-0225>
- Hofmann, V., & Müller, C. M. (2018). Avoiding antisocial behavior among adolescents: The positive influence of classmates' prosocial behavior. *Journal of Adolescence, 68*, 136-145. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.07.013>
- Hosozawa, M., Bann, D., Fink, E., Elsdén, E., Bada, S., & Iso, H. (2021). Bullying victimisation in adolescence: prevalence and inequalities by gender, socioeconomic status and academic performance across 71 countries. *eClinical Medicine, 41*, Article e101142. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2021.101142>
- House, B. R. (2018). How do social norms influence prosocial development? *Current Opinion in Psychology, 20*, 87-91. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.08.011>
- Hui, B. P. H. (2022). Prosocial behavior and well-being: Shifting from the 'chicken and egg' to positive feedback loop. *Current Opinion in Psychology, 44*, 231-236. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.09.017>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2022). *Encuesta Nacional sobre Discriminación 2022*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvine_gi/productos/

- nueva_estruc/889463904373.pdf
- _____ (2023). *Encuesta nacional de adolescentes en el sistema de justicia penal (ENASJUP) 2022*. <https://www.inegi.org.mx/programas/enasjup/2022/>
- Johansson, S., Myrberg, E., & Toropova, A. (2022). School bullying and variation in and between school system in TIMSS 2015. *Studies in Educational Evaluation*, 74, Article e101178. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101178>
- Knight, G. P., Carlo, G., Mahrer, N., & Davis, A. N. (2016). The socialization of culturally related values and prosocial tendencies among Mexican American adolescents. *Child Development*, 87(6), 1758-1771. <https://doi.org/10.1111/cdev.12634>
- Lambe, L. J., & Craig, W. M. (2020). Peer defending as a multidimensional behavior: Development and validation of the Defending Behavior Scale. *Journal of School Psychology*, 78, 38-53. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.12.001>
- Lim, S., & Jahng, S. (2019). Determining the number of factors using parallel analysis and its recent variants. *Psychological Methods*, 24(4), 452-467. <https://doi.org/10.1037/met0000230>
- Lloret, S., Ferreres, A., Hernández, A., y Tomás, I. (2017). El análisis factorial exploratorio de los ítems: análisis guiado según los datos empíricos y el software. *Anales de Psicología*, 33(2), 417-432. <http://doi.org/10.6018/analesps.33.2.270211>
- Luengo Kanacri, B. P., Eisenberg, N., Tramontano, C., Zuffiano, A., Caprara, M. G., Regner, E., Zhu, L., Pastorelli, C., & Caprara, G. V. (2021). Measuring prosocial behaviors: Psychometric properties and cross-national validation of the prosociality scale in five countries. *Frontiers Psychologist*, 12, Article e693174. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.693174>
- Malti, T., Galarneau, E., & Peplak, J. (2021). Moral development in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 1097-1113. <https://doi.org/10.1111/jora.12639>
- Méndez, F. C. C., Mendoza, C., Rodríguez, L. M., y García, M. (2015). Conducta prosocial en alumnos de secundaria: validación de una escala prosocial. *Vertientes. Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 18(2), 9-16. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/vertientes/article/view/56488>
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2015). The impact of cyberbullying and social bullying on optimism, global and school-related happiness and life satisfaction among 10-12-year-old schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*, 10, 15-36. ht-

- [tps://doi.org/10.1007/s11482-013-9292-0](https://doi.org/10.1007/s11482-013-9292-0)
- Nielson, M. G., Padilla-Walker, L., & Holmes, E. K. (2017). How do men and women help? Validation of a multidimensional measure of prosocial behavior. *Journal of Adolescence*, *56*, 91-106. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.02.006>
- Núñez-Fadda, S., Castro-Castañeda, R., Vargas Jiménez, E., Musitu-Ochoa, G., & Callejas-Jerónimo, J. E. (2022). Impact of bullying-victimization and gender over psychological distress, suicidal ideation, and family functioning of Mexican adolescents. *Children*, *9*, Article 747. <https://doi.org/10.3390/children9050747>
- Padilla-Walker, L. M., & Carlo, G. (2014). The study of prosocial behavior. Past, present, and future. In L. M. Padilla-Walker & G. Carlo (Eds.), *Prosocial development. A multidimensional approach* (pp. 1-15). Oxford University Press.
- Peterson, R. A., & Kim, Y. (2013). On the relationship between coefficient alpha and composite reliability. *Journal of Applied Psychology*, *98*(1), 194-198. <https://doi.org/10.1037/a0030767>
- Pulido, E. G., Rodríguez, B. L., y Torres, Y. (2022). Escala de conducta prosocial: evidencia psicométrica en adolescentes del Caribe colombiano. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, *3*(64), 81-92. <https://doi.org/10.21865/RIDEP64.3.07>
- Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2016). Measurement invariance conventions and reporting: The state of the art and future directions for psychological research. *Developmental Review*, *41*, 71-90. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2016.06.004>
- Raposa, E. B., Laws, H. B., & Ansell, E. B. (2016). Prosocial behavior mitigates the negative effects of stress in everyday life. *Clinical Psychological Science*, *4*(4), 691-698. <https://doi.org/10.1177/2167702615611073>
- Rinner, M. T., Haller, E., Meyer, A. H., & Gloster, A. T. (2022). Is giving receiving? The influence of autonomy on the association between prosocial behavior and well-being. *Journal of Contextual Behavioral Science*, *24*, 120-125. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2022.03.011>
- Sánchez-Pérez, H. J., Zúñiga, E., Sosa, A. S., Alvarado, S., Romero-Sandoval, N., y Martín, M. (2020). Victimización por pares en la escuela y factores asociados en Campeche, México. *Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil*, *20*(4), 1127-1135. <http://doi.org/10.1590/1806-93042020000400011>
- Son, D., & Padilla-Walker, L. M. (2020). Happy helpers: A multidimensional and mixed-method approach to prosocial behavior and its effects

- on friendship quality, mental health, and well-being during adolescence. *Journal of Happiness Studies*, 21, 1705-1723. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00154-2>
- Valdés Cuervo, A. A., García Vázquez, F., Torres Acuña, G. M., Urías Muirrieta, M., y Grijalva Quiñonez, C. S. (2019). *Medición en investigación educativa con apoyo del SPSS y el AMOS*. Clave Editorial.
- Varela, J. J., Muñoz, G. J., Reschly, A., & Melpillán, R. (2022). Bullying behavior and school bonding for predicting student engagement among Chilean adolescents. *Journal of School Violence*, 21(3), 327-341. <https://doi.org/10.1080/15388220.2022.2098501>
- Yu, Z., Hao, J., & Shi, B. (2018). Dispositional envy inhibits prosocial behavior in adolescents with high self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 122, 127-133. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2017.10.022>
- Wynd, C. A., Schmidt, B., & Schaefer, M. A. (2003). Two Quantitative Approaches for Estimating Content Validity. *Western Journal of Nursing Research*, 25(5), 508-518. <https://doi.org/10.1177/0193945903252998>
- Zych, I. (2022). Convivencia escolar desde el marco de psicología evolutiva y de la educación. *CES Psicología*, 15(3), 202-224. <https://doi.org/10.21615/cesp.5465>

Sobre los autores

Jesús Abraham López Gastelum

Estudiante de la Maestría en Investigación Educativa, Instituto Tecnológico de Sonora. Licenciado en Psicología. Línea de investigación: convivencia y violencia escolar.

- ◇ ORCID: 0009-0006-6597-7914
- ◇ Correo electrónico: jesus.lopez204827@potros.itson.edu.mx

Heana Danae Chaidez Villalobos

Departamento de Psicología, Instituto Tecnológico de Sonora. Candidata a doctora en Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México. Línea de investigación: convivencia y violencia escolar.

- ◇ ORCID: 0009-0002-2025-8490
- ◇ Correo electrónico: danna_chaidez@hotmail.com

Publicaciones recientes:

Chaidez Villalobos, I. D., y Valdés Cuervo, A. A. (2018). Relación entre exposición a la violencia en la comunidad y acoso escolar. En M. A. Sotelo, L. Barrera, M. T. Fernández, M., y D. Ramos (Eds.), *Aportes de investigación sobre rendimiento académico y convivencia escolar* (pp. 155-164). Fontamara.

Chaidez Villalobos, I. D., Valdés Cuervo, A. A., y Alcántar Nieblas, C. (2017). Relación entre sentido de pertenencia a la comunidad y acoso entre estudiantes. En S. Echeverría, M. T. Fernández, M. A. Sotelo, y Ochoa, A. (Eds.), *Aportaciones sobre educación: contextos, actores y procesos* (pp. 160-166). Pearson.

Agustín Morales Álvarez

Departamento de Psicología, Instituto Tecnológico de Sonora. Doctor en Sistemas y Ambientes Educativos. Líneas de investigación: uso del Internet y ciudadanía digital. violencia y convivencia escolar.

◇ ORCID: 0000-0002-5663-4082

◇ Correo electrónico. agustinmorales.alvz@gmail.com

Publicaciones recientes:

Morales-Álvarez, A., Quintana-Chávez, D. A., Sotelo, M. A., y Echeverría, S. (2023). Propiedades psicométricas del Cuestionario Actitudes hacia el trabajo en equipos de aprendizaje para estudiantes universitarios. En M. A. Sotelo, S. Echeverría, M. T. Fernández y E. Ochoa (Eds.), *Desarrollo de los estudiantes: procesos motivacionales en la vida escolar* (pp. 83-102). Fontamara.

Valdés-Cuervo, A. A., Morales-Álvarez, A., Pérez-Parra, L. G., & García-Vázquez, F. I. (in press.). Assessment of an Adolescent Digital Citizenship Scale: Examining dimensionality, measurement invariance and external validity. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*.

Angel Alberto Valdés Cuervo

Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora. Doctor en Ciencias. Líneas de investigación: convivencia de violencia escolar, uso del Internet y ciudadanía digital, familia-escuela.

◇ ORCID: 0000-0001-6559-4151

◇ Correo electrónico: angel.valdes@itson.edu.mx

Publicaciones recientes:

García-Vázquez, F. I., Valdés-Cuervo, A. A., León-Parada, M. D., & Parra-Pérez, L. G. (2024). Restorative parental discipline and types of defending bystander intervention in cyberbullying: The mediate role of justice sensitivity. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. Advanced online. <https://10.1089/cyber.2023.0445>

Valdés-Cuervo, A. A., Yañez-Quijada, A. I., Parra-Pérez, L. G., & García-Vázquez, F. I. (2023). Community violence exposure and bullying in Mexican adolescents. The mediating role of moral emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 184(6), 446-460. <https://doi.org/10.1080/00221325.2023.2240397>

CAPÍTULO 2

VALIDACIÓN DE UNA ESCALA PARA MEDIR LA AUTOEFICACIA PARA INTERVENIR EN SITUACIONES DE CIBERACOSO

*Nallely Quijano Félix,
Gisela Margarita Torres-Acuña,
Alma Carolina Mardueño Caval
María Fernanda Durón Ramos*

Introducción

El impacto de la tecnología en la vida de las personas es profundo, sobre todo para aquellas que viven inmersas en entornos con acceso a ella: desde aprender hasta comunicarse, incluso aquellas menos familiarizadas con la tecnología sienten su influencia en la sociedad global dada la creciente disponibilidad de recursos tecnológicos e Internet (Chayko, 2020). En México, 90% de los adolescentes de entre 11 a 17 años son usuarios de Internet (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020), lo que conduce a una serie de beneficios en la comunicación, el acceso a la información y la realización de actividades tanto académicas como de entretenimiento. Sin embargo, dicho uso también facilita que riesgos presentes en el mundo real ahora se trasladan a espacios virtuales (González-Catalayud y Prendes, 2021). Uno de estos riesgos es el ciberacoso, entendido como agresiones intencionales que llevan a cabo un estudiante o un grupo sobre otro estudiante que no puede defenderse fácilmente, haciendo uso de herramientas electrónicas de manera repetitiva (Dehue, 2012; Gladden *et al.*, 2014; Smith, 2015; Tokunaga, 2010). Según diversos reportes, la prevalencia del ciberacoso en las escuelas mexicanas varía entre 7 y 21% en adolescentes (Madrid-López *et al.*, 2020; Mendoza, 2012), generando efectos negativos como síntomas psicósomáticos, depresión, coraje, miedo, angustia y ansiedad (Doumas y Midgett, 2020; Giumetti y Kowalski 2016; Ybarra, 2004; Ybarra *et al.*, 2006). En casos extremos, el ciberacoso se relaciona con autolesiones e ideación suicida (Nixon, 2014).

En cualquier situación de ciberacoso, el estudiantado puede participar como: agresor, quien desarrolla la conducta antisocial; víctima, quien re-

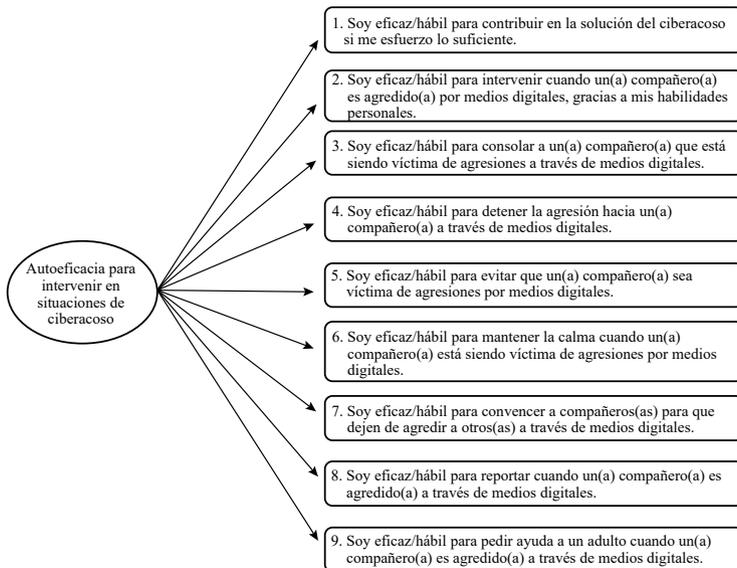
ciben la agresión; o espectador, quien atestigua las conductas violentas (Wang, 2022). Estos últimos son el grupo mayoritario de participantes y de su conducta depende la incidencia de situaciones de agresión. La literatura demuestra que cuando los pares asumen comportamientos de apoyo a los acosadores, o permanecen pasivos ante la situación, aumenta la gravedad de las agresiones; mientras que las acciones de defensa o apoyo a la víctima se asocian con menos casos, tanto de acoso tradicional como de ciberacoso (Machackova *et al.*, 2016; Mazzone 2020; Obermaier *et al.*, 2015; Thornberg *et al.*, 2021; Wang y Kim 2021). Considerando que la prevalencia de espectadores con conductas pasivas tiene reportes que van de 12 a 61% (Levy y Sela-Shayovitz, 2020; Song y Oh, 2018; VanCleemput *et al.*, 2014), resulta relevante la promoción de intervenciones a favor de la víctima como estrategia crucial para reducir las ciberagresiones y mitigar sus efectos adversos (Moxey y Bussey, 2019; Torgal *et al.*, 2021).

Para profundizar en el análisis de las conductas defensivas en situaciones de ciberacoso, es recomendable adoptar una perspectiva fundamentada en la teoría cognitiva social. Esta teoría presenta un modelo triádico donde los aspectos personales, conductuales y ambientales interactúan de manera recíproca, influyéndose mutuamente (Allison y Bussey, 2017; Thornberg *et al.*, 2021). Este enfoque teórico brinda un marco integral para comprender la complejidad del ciberacoso, incluyendo cómo se desarrolla dinámicamente y en qué contextos sociales tiene lugar, dado que este fenómeno no ocurre en un vacío social (Clark y Bussey, 2020). Un concepto clave en la teoría cognitiva social es la autoeficacia, que se define como la creencia individual en la capacidad y enfoque para abordar situaciones específicas con el fin de lograr metas deseadas, dentro de esta percepción también abarca la influencia de factores sociales externos (Bandura, 1997). Específicamente, la autoeficacia para intervenir se refiere a la percepción individual de la capacidad para intervenir exitosamente y brindar apoyo a la víctima (Thornberg *et al.*, 2017). Por consiguiente, se considera que la autoeficacia es una variable predictiva clave para la respuesta de un observador, ya que está vinculada estrechamente con las creencias personales y las conductas resultantes (Anker y Feeley, 2011).

Con el fin de precisar la relación real de la autoeficacia para intervenir con la ejecución de conductas defensivas en apoyo a las víctimas, es necesario contar con instrumentos que favorezcan su medición. Sin embargo, a pesar de que existen algunas propuestas empleadas en la investigación sobre el tema, se reconocen algunas limitaciones que permiten creer necesario el desarrollo de escalas para la medición del constructo, especialmente en el contexto del ciberacoso, tales como: a) se identifica solamente una

escala probada con estudiantado de nivel bachillerato (Thornberg y Jungert, 2013); b) no se identifica en México una escala empleada para medir el constructo en situaciones de ciberacoso; c) la mayoría de los instrumentos empleados se encuentran en idioma inglés, no se identificaron en español (Bussey *et al.*, 2020; Clark y Bussey, 2020; Ferreira *et al.*, 2019; Thornberg *et al.*, 2021); y d) son pocos los estudios que presentan análisis de validez interna para este constructo en ciberacoso (Clark y Bussey, 2020; Ferreira *et al.*, 2019; Simão *et al.*, 2018). Por ello, el presente estudio se propone determinar evidencias de validez y fiabilidad de una escala para medir la autoeficacia para intervenir en situaciones de ciberacoso en estudiantado mexicano de educación media superior (ver Figura 1).

Figura 1. *Modelo teórico para medir la autoeficacia para intervenir en situaciones de ciberacoso*



Desarrollo

Participantes

De forma no probabilística, se conformó una muestra de 754 estudiantes adolescentes de cinco bachilleratos públicos: 400 (53%) del sur de Sonora

y 354 (47%) del sur de Quintana Roo. El sexo de los participantes fue de: 345 (46%) masculino, 379 (50%) femenino y 30 (4%) que prefirió no responder. La edad promedio fue de 17.09 ($DE = 1.52$), 226 (30%) de primer año, 284 (38%) de segundo y 244 (32%) de tercero.

Instrumentos

Autoeficacia para intervenir en situaciones de ciberacoso

Se diseñó una escala exprofeso a partir de las propuestas de Thornberg *et al.* (2017) y Schwarzer y Jerusalem (1995) para medir la percepción de los estudiantes sobre su autoeficacia para intervenir en ciberacoso. Se conformó por nueve ítems (ej., *Soy eficaz/hábil para detener la agresión hacia un(a) compañero(a) a través de medios digitales*). Las opciones de respuesta fueron tipo Likert desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*Totalmente de acuerdo*).

Conductas defensivas del ciberespectador

Se adaptaron las dimensiones de la escala Cyberbullying Bystander Scale (CBS), de Sarmiento *et al.* (2019), que miden las conductas defensivas de los espectadores de ciberacoso; se conformó de 13 ítems agrupados en dos dimensiones: (a) Conductas defensivas en línea (6 ítems, ej., *Cuando estoy en las redes sociales y veo que compañeros(as) acosan a otros(as) que no pueden defenderse, les envío mensajes para que dejen de hacerlo*, $\omega = .87$) y (b) Conductas defensivas cara a cara (7 ítems, ej., *Cuando me entero que un compañero(a) se burla de otro(a) en la Internet, le digo en persona al agresor que eso está mal*, $\omega = .89$). El formato de respuesta fue de tipo Likert, con opciones que van desde 1 (*Nunca*) hasta 5 (*Siempre*). Los resultados del análisis factorial confirmatorio sugieren un buen ajuste del modelo de medición ($X^2 = 130.11$, $gl = 62$, $p < .001$; $CFI = .99$; $TLI = .99$; $SRMR = .03$; $RMSEA = .04$, IC 90% [.03, .05]).

Procedimiento

La investigación fue sometida a revisión ante el Comité de Ética del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), teniendo un dictamen aprobatorio (No. 277). Posteriormente, se programó una reunión con las autoridades directivas de los planteles participantes para presentar la investigación y solicitar acceso al campo. Obtenido el permiso de los directores, se envió a través de los tutores de grupo una carta dirigida a los padres de familia solicitando su consentimiento para que sus hijos participaran en el estudio,

explicando sus objetivos y garantizando la confidencialidad y anonimato de los datos proporcionados por sus hijos. Con los consentimientos firmados por los padres y las madres o tutores, se estableció el día y la hora para la administración de los instrumentos. Durante la aplicación se informó a los participantes que tenían el derecho de retirarse en cualquier momento, que no existían respuestas correctas o incorrectas, que la información era anónima y que su participación no tendría ninguna repercusión académica.

Análisis de datos

Se inició el análisis calculando la media, la desviación estándar, la asimetría y la curtosis de los ítems de la escala. Tras verificar la normalidad de los datos, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) para recolectar evidencias de validez de constructo, se empleó como apoyo JASP v. 0.18.3. Para dicho análisis, se utilizó el método de estimación Mínimos Cuadrados Ponderados Diagonalizados (Diagonally Weighted Least Squares, DWLS) robusto, evaluando indicadores como el Índice de Bondad de Ajuste (GFI), el Índice de Tucker y Lewis (TLI) y el Índice de Ajuste Comparativo Normalizado (CFI). Estos indicadores, con valores de 0 a 1, reflejan un mejor ajuste cuanto más alto sea el valor; generalmente se considera adecuado un modelo con una puntuación de al menos 0.90 (Hooper *et al.*, 2008).

Además, se examinó el Residuo Cuadrático Medio Estadístico Estandarizado (SRMR) y la Aproximación de Error de Raíz Cuadrada con su intervalo de confianza del 90% (RMSEA). Los valores de SRMR menores a 0.05 indican un buen ajuste (Do *et al.*, 2022). Para este análisis, se consideraron como indicadores de un buen ajuste aquellos modelos en los que los valores de X^2 tenían $p > .001$ y los valores de RMSEA y SRMR eran iguales o inferiores a .08 (Byrne, 2016). Para el análisis de fiabilidad de la escala, se utilizaron los índices de Omega de McDonald (Ω) y la Varianza Media Extractada (VME), considerando como aceptables los valores iguales o superiores a 0.70 y 0.50, respectivamente (Hair *et al.*, 2017). Por último, para recolectar evidencias de validez concurrente, se llevó a cabo un análisis de correlación de Pearson con el fin de conocer la asociación de los datos con otros constructos similares (Devellis, 2017), en este caso se correlacionó con las conductas defensivas del ciberespectador, con apoyo de SPSS v. 29.

Resultados

Análisis descriptivos

En la Tabla 1 se presentan diversos indicadores estadísticos, incluyendo la media, la desviación estándar, así como la asimetría y la curtosis. Se observa que todos los datos se sitúan dentro de los rangos aceptados para la asimetría (- 2 a + 2) y la curtosis (- 7 a + 7) (Bandalos y Fines, 2019).

Tabla 1. *Media, desviación estándar, asimetría y curtosis de los ítems de autoeficacia para intervenir*

Ítems	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis
1	3.27	1.23	-0.42	-0.69
2	3.21	1.18	-0.37	-0.66
3	3.75	1.23	-0.85	-0.21
4	3.3	1.25	-0.4	-0.77
5	3.46	1.23	-0.52	-0.64
6	3.41	1.17	-0.42	-0.61
7	3.54	1.19	-0.61	-0.42
8	3.64	1.19	-0.65	-0.35
9	3.57	1.25	-0.62	-0.57

Análisis de la estructura interna

Se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio, donde se evaluó la adecuación de un modelo de medición unidimensional de primer orden ($X^2 = 62.72$, $gl = 25$, $p < .001$; CFI = .99; AGFI = .99; TLI = .99; SRMR = .03; RMSEA = .04, IC 90% [.03, .06]). Las cargas factoriales variaron entre .54 y .79, siendo todas significativas ($p < 0.001$) (ver Figura 2).

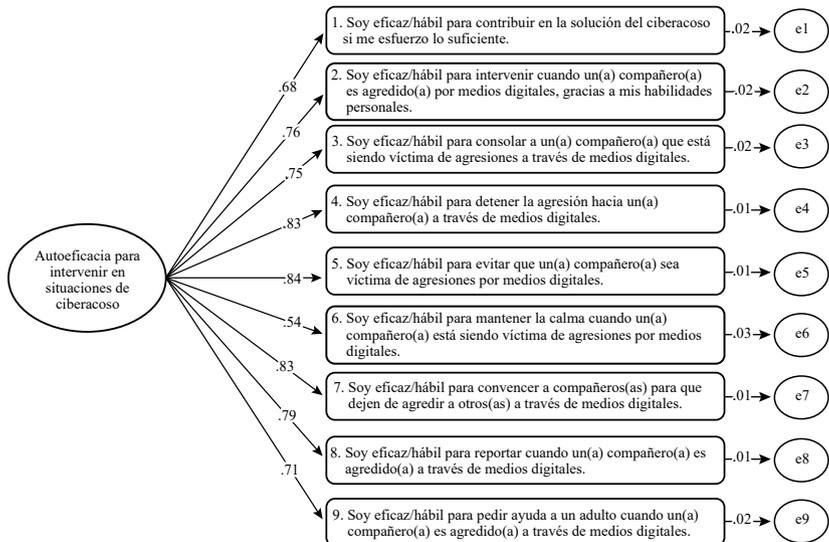
Análisis de fiabilidad

La fiabilidad de la escala de autoeficacia para intervenir se calculó mediante el coeficiente Omega de McDonald (Ω), teniendo como resultado .90, y la Varianza Media Extractada (VME), resultando en .57, en ambos casos los valores son aceptables (Hair *et al.*, 2017).

Análisis de validez concurrente

Para este análisis, se realizó una correlación de la variable de autoeficacia para intervenir y las conductas defensoras de los ciberespectadores, teniendo como resultado que las variables se correlacionan de manera positiva y significativa ($p = .40$).

Figura 2. Resultados del análisis factorial confirmatorio de la escala de autoeficacia para intervenir en ciberacoso



Conclusiones

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la validez (de constructo y concurrente) y la fiabilidad de una escala para medir la autoeficacia para intervenir en situaciones de ciberacoso en una muestra de estudiantes de educación media superior del sur de Sonora y de Quintana Roo (México). Los resultados mostraron evidencias de un instrumento válido y confiable para la medición del constructo, confirmando un modelo de medida unidimensional de nueve ítems, como se muestra en investigaciones previas (Bussey *et al.*, 2020; Leung 2021; Thornberg *et al.*, 2017).

En términos teóricos, estos resultados permiten orientar la comprensión respecto a la percepción de los estudiantes de su autoeficacia para intervenir en el ciberacoso; y desde el punto de vista metodológico y prác-

tico, se contribuye con un instrumento de propiedades psicométricas adecuadas para medir el constructo en la población mexicana y la oportunidad de indagar su relación con las conductas defensivas de los espectadores de las ciberagresiones.

Por último, se reconoce como una limitación las características de la muestra que, aunque participan estudiantes de dos estados de México, no se consideran representativas del país, por lo que se recomienda ampliarla en futuros estudios a todo el territorio nacional.

Referencias

- Allison, K. R., & Bussey, K. (2017). Cyber-bystanding in context: A review of the literature on witnesses' responses to cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, *65*, 183-194. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.03.026>
- Anker, A. E., & Feeley, T. H. (2011). Are nonparticipants in prosocial behavior merely innocent bystanders? *Health Communication*, *26*(1), 13-24. <https://doi.org/10.1080/10410236.2011.527618>
- Bandalos, D., & Finney, S. (2019). Factor analysis. Exploratory and confirmatory. In G. R. Hancock, L. M. Stapleton, & R.O. Mueller (Eds.), *The review guide to quantitative methods in the social sciences* (2nd ed., pp. 98-122). Routledge.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman and Company.
- _____. (1986). *Social foundations of thought and action* (pp. 23-28). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- _____. (2004). Selective exercise of moral agency. In T. A. Thorkildsen and H. J. Walberg (Eds.), *Nurturing Morality* (pp. 35-57). Kluwer Academic.
- Bussey, K., Luo, A., Fitzpatrick, S., & Allison, K. R. (2020). Defending victims of cyberbullying: The role of self-efficacy and moral disengagement. *Journal of School Psychology*, *78*, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.006>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS. Basic concepts, applications, and programming* (3rd ed.). Routledge.
- Clark, M., & Bussey, K. (2020). The role of self-efficacy in defending cyberbullying victims. *Computers in Human Behavior*, *109*, 106340. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106340>
- Chayko, M. (2020). *Superconnected: The Internet, Digital Media, and Techno-Social Life*. Sage Publications.

- Dehue, F. (2013). Cyberbullying Research: New Perspectives and Alternative Methodologies. Introduction to the Special Issue. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 1-6. <https://doi.org/10.1002/casp.2139>
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development. Theory and applications* (4th ed.). Sage.
- Do, T. T., Nguyen, C. K., Nguyen, M. L. T., Luong, H. G. T., Nguyen, Q. V., & Tran, H. T. (2022). The Development and Validation of the Interpersonal Problem-Solving Inventory for Elementary School Students. *Journal of Child and Family Studies*, 31(12), 3359-3371. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02407-w>
- Doumas, D. M., & Midgett, A. (2020). Witnessing cyberbullying and internalizing symptoms among middle school students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(4), 957-966. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10040068>
- Ferreira, P. C., Simão, A. M. V., Paiva, A. L., & Ferreira, A. I. (2019). Responsive bystander behaviour in cyberbullying: a path through self-efficacy. *Behaviour & Information Technology*, 39(5), 511-524. <https://doi.org/10.1080/0144929x.2019.1602671>
- Giumetti, G. W., & Kowalski, R. M. (2016). Cyberbullying matters: Examining the incremental impact of cyberbullying on outcomes over and above traditional bullying in North America. *Cyberbullying across the globe: Gender, family, and Mental Health*, 117-130. https://doi.org/10.1007/978-3-319-25552-1_6
- Gladden, R., Vivolo-Kantor, A., Hamburger, M., & Lumpkin, C. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements*. Center for Disease Control and Prevention and The United States Department of Education. <https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying-definitions-final-a.pdf>
- González-Calatayud, V. G., & Espinosa, M. P. P. (2021). Role-based cyberbullying situations: Cybervictims, cyberaggressors and cyberbystanders. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16), e8669. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168669>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2017). *A primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)* (2nd ed). Sage.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2022). *Estadísticas a propósito del día mundial del Internet (17 de mayo): Datos nacionales*.
- Leung, A. (2021) To Help or Not to Help: Intervening in Cyberbullying Among Chinese Cyber-Bystanders. *Frontiers in Psychology, 12*(1), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.483250>
- López, E. M. (2012). Acoso cibernético o *cyberbullying*: Acoso con la tecnología electrónica. *Pediatría de México, 14*(3), 133-146.
- Levy, M., & Sela-Shayovitz, R. (2020). Cyberaggressions: The Effect of Parental Monitoring on Bystander Roles. *International Journal of Child, Youth and Family Studies, 11*(4.2), 13-36. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs114.2202019986>
- Macháčková, H., Dedkova, L., Ševčíková, A., & Černá, A. (2016). Bystanders' Supportive and Passive Responses to Cyberaggression. *Journal of School Violence, 17*(1), 99-110. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1222499>
- Madrid-López, E. J., Valdés-Cuervo, A. A., Urías, M., Torres-Acuña, G. M., y Parra- Pérez, L. G. (2020). Factores asociados con el *cyberbullying* en adolescentes. Una perspectiva ecológico-social [Factors associated with cyberbullying in adolescents. An ecological-social perspective]. *Perfiles Educativos, 42*(167), 68-83. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.167.59128>
- Mazzone, A. (2020). Bystanders to Bullying: An Introduction to the Special Issue. *Int. Journal of Bullying Prevention 2*, 1-5. <https://doi.org/10.1007/s42380-020-00061-8>
- Moxey, N., & Bussey, K. (2019). Styles of bystander intervention in cyberbullying incidents. *International Journal of Bullying Prevention, 2*(1), 6-15. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00039-1>
- Nixon C. L. (2014). Current perspectives: the impact of cyberbullying on adolescent health. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics, 5*, 143-158. <https://doi.org/10.2147/AHMT.S36456>
- Obermaier, M., Fawzi, N., & Koch, T. (2016). Bystanding or standing by? How the number of bystanders affects the intention to intervene in cyberbullying. *New Media & Society, 18*(8), 1491-1507. <https://doi.org/10.1177/1461444814563519>
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, 4*(2), 148-169. <https://doi.org/10.1177/1541204006286288>
- Sarmiento, A., Herrera-López, M., & Zych, I. (2019). Is cyberbullying a group process? Online and offline bystanders of cyberbullying act as

- defenders, reinforcers and outsiders. *Computers in Human Behavior*, 99, 328-334. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.037>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). NFER-NELSON.
- Sjögren, B., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2020). Associations between individual and collective efficacy beliefs and students' bystander behavior. *Psychology in the Schools*, 57(11), 1710-1723. <https://doi.org/10.1002/pits.22412>
- Simão, A. M. V., Ferreira, P. C., Francisco, S., Paulino, P., & De Souza, S. B. (2018). Cyberbullying: Shaping the use of verbal aggression through normative moral beliefs and self-efficacy. *New Media & Society*, 20(12), 4787-4806. <https://doi.org/10.1177/1461444818784870>
- Smith, P. K. (2015). The nature of cyberbullying and what we can do about it. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(3), 176-184. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12114>
- Song, J., & Oh, I. (2018). Factors influencing bystanders' behavioral reactions in cyberbullying situations. *Computers in Human Behavior*, 78, 273-282. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.008>
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36(3), 475-483. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003>
- Thornberg, R., Wänström, L., Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2017). Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 63, 49-62. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.002>
- Thornberg, R., Pozzoli, T., & Gini, G. (2022). Defending or Remaining Passive as a Bystander of School Bullying in Sweden: The Role of Moral Disengagement and Antibullying Class Norms. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(19-20), NP18666-NP18689. <https://doi.org/10.1177/08862605211037427>
- Tokunaga, R. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Torgal, C., Espelage, D. L., Polanin, J. R., Ingram, K. M., Robinson, L. E., El Sheikh, A. J., & Valido, A. (2021). A meta-analysis of school-ba-

- sed cyberbullying prevention programs' impact on cyber-bystander behavior. *School Psychology Review*, 1-15.
- VanCleemput, K., Vandebosch, H., & Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine “helping,” “joining in,” and “doing nothing” when witnessing cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 40(5), 383-396. <https://doi.org/10.1002/ab.21534>
- Wang, S., & Kim, K. J. (2021). Effects of victimization experience, gender, and empathic distress on bystanders' intervening behavior in cyberbullying. *The Social Science Journal*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/03623319.2020.1861826>
- Ybarra, M. (2004). Linkages between Depressive Symptomatology and Internet Harassment among Young Regular Internet Users. *CyberPsychology & Behavior*, 7(2), 247-257. <https://doi.org/10.1089/109493104323024500>
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Wolak, J., & Finkelhor, D. (2006). Examining Characteristics and Associated Distress Related to Internet Harassment: Findings from the Second Youth Internet Safety Survey. *Pediatrics*, 118(4), e1169-e1177. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-0815>

Sobre los autores

Nallely Quijano Félix

Instituto Tecnológico de Sonora. Maestra en Investigación Educativa. Líneas de investigación: ciberacoso.

- ◇ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7944-9166>
- ◇ Correo electrónico: nallely_quijano@hotmail.com

Publicaciones recientes:

Quijano, N., Torres-Acuña, G. M., Alvarado, R. O., y García-Vázquez, F. I. (2024). Medición de las conductas de los espectadores de ciberacoso. Una revisión de literatura. Docencia, tecnología y convivencia: un enfoque integral. En M. Urías, J. Angulo, F. García y O. Cuevas (Coords.), *Docencia, tecnología y convivencia: un enfoque integral* (pp 38-50). Qartuppi. <http://doi.org/10.29410/QTP.24.01>

Gisela Margarita Torres Acuña

Instituto Tecnológico de Sonora. Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos. Líneas de investigación: violencia entre estudiantes (tradicional y mediada por TIC) y relación familia/escuela.

- ◇ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2830-296X>
- ◇ Correo electrónico: gisela.torres@itson.edu.mx

Publicaciones recientes:

- Quijano, N., Torres-Acuña, G. M., Alvarado, R. O., y García-Vázquez, F. I. (2024) Medición de las conductas de los espectadores de ciberacoso. Una revisión de literatura. *Docencia, tecnología y convivencia: un enfoque integral*. En M. Urías, J. Angulo, F. García y O. Cuevas (Coords.). *Docencia, tecnología y convivencia: un enfoque integral*. Qartuppi (pp 38-50). <http://doi.org/10.29410/QTP.24.01>
- Torres-Acuña, G.M., Valdés, A.A., y Morales, A. (2023). Exposición a la violencia y conducta pasiva de espectadores en el ciberacoso. En I. González, C.S. Tapia, M.A. Zavala, L.V. Cota y D.C. Aldecoa (Eds.), *Problemas educativos perspectivas teóricas y metodológicas para su análisis* (pp. 73-83). Cromberger.
- Valdés-Cuervo, A.A., Alcántar-Nieblas, C., Parra-Pérez, L. G., Torres-Acuña, G. M., Álvarez-Montero, F. J., & Reyes-Sosa, H. (2021). Unique and interactive effects of guilt and sympathy on bystander aggressive defender intervention in cyberbullying: The mediation of self-regulation. *Computers in Human Behavior*, 162, e106842. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106842>
- Reyes-Rodríguez, A. C., Valdés-Cuervo, A. A., Parra-Pérez, L. G., García-Vázquez, F. I., & Torres-Acuña, G. M. (2021). Evaluating psychometric properties of the new Teachers' Perceptions of Collective Efficacy Scale (TCEB). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, e11424. <https://doi.org/10.3390/ijerp182111424>

Alma Carolina Mardueño Caval

Instituto Tecnológico de Sonora. Doctorante en Sistemas y Ambientes Educativos. Líneas de investigación: ciberacoso y familia

- ◇ ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1326-7367>
- ◇ Correo electrónico: educoachcaval06@gmail.com

María Fernanda Durón Ramos

Instituto Tecnológico de Sonora. Doctorado en Ciencias Sociales. Líneas de investigación: psicología positiva

- ◇ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7621-2128>
- ◇ Correo electrónico: maria.duron@itson.edu.mx

Publicaciones recientes:

- Ramírez-Hernández, F., Durón-Ramos, M.F., García-Vázquez, F.I., Chacón-Andrade, E.R., Lobos Rivera, M.E. (2024). Effects of classroom climate and eudaimonic well-being on student engagement in Mexico and El Salvador. *International Journal of Educational Research Open_2024*, 12. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100349>
- Flores-Monterrosa, A. M., Lobos-Rivera, M. E., Durón-Ramos, M. F., Chacón-Andrade, E. R., Villegas-Chávez, K. L., Velásquez-Benavides, W. M., Martínez-Martínez, G. Y. (2024). Orientación a la felicidad y depresión: Un estudio comparativo entre docentes universitarios salvadoreños y mexicanos. *Entorno*, 75, 40-51. <https://doi.org/10.5377/entorno.v1i75.16937>

CAPÍTULO 3

EXPERIENCIAS DOCENTES EN LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TEA: ESTUDIO DE CASO EN PREESCOLAR EN SONORA

*Ximena Ayala-Luna,
José Néstor Peraza Balderrama,
Fernanda Inéz García Vázquez
Ramón Orlando Alvarado Morales*

Introducción

Antecedentes en el marco normativo y conceptualización

Los académicos afirman que “los trastornos de espectro autista son un grupo de desórdenes que se caracterizan por problemas en la socialización, en la comunicación verbal y no verbal; y por patrones de conducta repetitivos e intereses restringidos” (Bravo *et al.*, 2012, p. 414). Sin embargo, dichas manifestaciones o signos característicos se presentan de manera diferente en cada caso, lo cual los distingue entre sí. La Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2013) define el trastorno de espectro autista (TEA) como uno de los trastornos del desarrollo neurológico, y establece una herramienta de clasificación determinando tres distintos grados con base en “los deterioros de la comunicación social y en patrones de comportamiento restringidos y repetitivos” (p. 28), es decir, que a cada persona se le diagnostica el nivel según las particularidades que presente en su desarrollo y de acuerdo con el apoyo que requiera.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) garantiza el derecho a la educación teniendo como uno de sus ejes centrales la atención de toda la población; de esta manera, incorpora el concepto de inclusión para ofrecer servicios educativos a las personas en cualquier centro escolar de educación básica, media superior o superior, indistintamente de la condición del sujeto, sus habilidades, estilos o ritmos de aprendizaje (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019). En este sentido, los niños, niñas y adolescentes (NNA) con TEA tienen derecho a las mismas oportunidades que el resto de la población en edad escolar para recibir la educación básica.

La Ley General de la Educación (DOF, 2019, p. 23) define la educación inclusiva como “el conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir y reducir las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los educandos, al eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación”. Por ello, el Sistema Educativo Nacional (SEN) deberá proporcionar las condiciones necesarias para que dentro de las aulas se brinde acceso a la educación a todo alumno o alumna, sin que sus particularidades, características físicas, capacidades o condiciones, sean un impedimento.

A partir del 2015, el Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos expidió la Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista (LGAPPEA). Este documento, enuncia que, en tanto a los procesos educativos, las personas con TEA tienen derecho a “recibir una educación o capacitación basada en criterios de integración e inclusión, tomando en cuenta sus capacidades y potencialidades, mediante evaluaciones pedagógicas, a fin de fortalecer la posibilidad de una vida independiente” (DOF, 2015, p. 5); de igual manera, indica que deben “contar, en el marco de la educación especial al que se refiere la Ley General de Educación, con elementos que faciliten su proceso de integración a escuelas de educación regular” (DOF, 2015, p. 5).

Por lo tanto, las y los alumnos con TEA deberán participar en procesos de aprendizaje en los que sean consideradas sus características individuales. Los docentes y demás personal de la institución deben ofrecer las condiciones necesarias para lograr que desarrollen los aprendizajes indicados, según el plan y programa de estudios que corresponden.

Antecedentes en la Investigación

Alrededor del mundo, la prevalencia del TEA en infantes es de aproximadamente 62 individuos por cada 10 000 (Elsabbagh *et al.*, 2012). En el caso de México, no se tiene un dato exacto de las personas con TEA. Algunos investigadores han encontrado un gran vacío en la sistematización de los procedimientos para la identificación de personas con TEA (Márquez-Caraveo & Albores-Gallo, 2011) y se han identificado resultados inconcluyentes en las cantidades reportadas en los diagnósticos (Harris & Barton, 2016). Sin embargo, en un estudio de análisis global del TEA, se reporta un aproximado de 14.3 infantes con TEA por cada 10 000 en México (Elsabbagh *et al.*, 2012).

Entre las investigaciones realizadas en México, respecto al TEA en el ámbito educativo, se encuentran algunos estudios relacionados con la vali-

dación de instrumentos para detectar el TEA (Harris & Barton, 2016; Hedley *et al.*, 2010), de sus relaciones con problemas de comunicación y de aprendizaje (González-Cortés *et al.*, 2019), de análisis de políticas de educación especial (Tuman *et al.*, 2010), de comportamientos específicos del alumno con TEA mediante la detección del espectro (Fombonne *et al.*, 2012; Stewart *et al.*, 2023), entre otros. En el análisis de la literatura se encontró un vacío en la indagación de las experiencias que viven los docentes al momento de trabajar con alumnos con TEA, en específico en edades de preescolar.

Planteamiento del problema social

Desde una perspectiva social, es importante conocer más sobre el TEA, ya que de manera inclusiva debemos fomentar prácticas que consideren las condiciones que se requieren para que las personas con TEA logren desarrollarse, tener una mejor calidad de vida y que se hagan valer sus derechos. Desde el ámbito educativo, es importante reconocer y atender al estudiante con TEA porque, según cada caso, requieren que se les brinde apoyo generalizado o permanente, para que se garantice su acceso, permanencia, participación y el logro de los aprendizajes que se espera que logren al concluir cada uno de los niveles educativos.

Se considera importante conocer de qué manera se está favoreciendo el aprendizaje de los estudiantes con TEA en el nivel preescolar, puesto que una adecuada atención durante sus primeros años vida podrá beneficiar y aportar a una mejor adquisición de habilidades cognitivas y sociales para su integración y adaptación social (SEP, 2017).

Las personas con TEA presentan diferentes niveles de afectación en su desarrollo comunicativo, tanto en la comprensión como en la expresión comunicativa, en lo verbal y en lo no verbal (Vázquez, 2015). Por ello, la identificación de estrategias de intervención ante estas situaciones es una línea de investigación impulsada a nivel internacional (Bejarano *et al.*, 2017). Se considera sumamente importante identificar y conocer las experiencias en la intervención por los docentes de educación regular de preescolar y el impacto de estas para el desarrollo de una cultura de la inclusión. Favorecer la diversidad de estrategias es uno de los principios que orientan el valor académico y didáctico del proyecto en beneficio de los estudiantes con TEA (Bejarano *et al.*, 2017).

Objetivo

Describir las experiencias de los docentes en la inclusión de estudiantes con TEA en un sector de preescolar en Sonora.

Supuesto

Los docentes de preescolar se enfrentan con dificultades y retos al momento de atender a estudiantes con TEA, aplicando las estrategias a las que tienen acceso a través de diferentes medios para poder trabajar como consideran apropiado.

Desarrollo

Método

Para este estudio, se decidió elegir el paradigma interpretativo como la base de concepción de la realidad, ya que la intención es caracterizar la visión que las y los docentes de preescolar tienen de un fenómeno específico, bajo un enfoque de investigación cualitativo.

Tipo de estudio

La tradición metodológica seleccionada para el diseño de esta investigación es el método interpretativo básico descrito por Merriam y Grenier (2019) como aquel que busca entender de qué manera los participantes de la investigación dan significado o sentido a una situación o fenómeno. Por lo tanto, el significado que se otorga está mediado a través del investigador como un instrumento. Desde esta perspectiva, el análisis de los datos es inductivo y los resultados se ven reflejados mediante una descripción (Merriam y Grenier, 2019).

Muestra

Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia. Para seleccionar el caso de estudio, se envió un formulario a los directores a través de la jefatura de sector. El formulario permitió detectar la prevalencia de alumnos que presentan TEA y que son atendidos en preescolares de la jefatura de sector seleccionada. Se obtuvo que de 24 escuelas que dieron respuesta, en ocho escuelas atienden a alumnos con trastorno de espectro autista. De los cuales, solo siete cuentan con diagnóstico. Y de esos siete, accedieron a participar tres docentes del género femenino.

Instrumentos

Se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada. La guía de entrevista cuenta con 17 preguntas y un final abierto para que el entrevistado amplíe la información proporcionada. El instrumento pasó por un panel de

validación por expertos, constituido por tres docentes que laboran en el sistema de educación especial y que tienen experiencia en investigación y docencia en educación superior. La entrevista indagó en 5 tópicos: a) la identificación de las características del estudiante con TEA que se atiende; b) los retos y dificultades presentadas por docentes; c) las estrategias que se implementan para trabajar en el aula; y d) la participación de los padres de familia y los medios a los que se recurren para recibir apoyo.

Procedimiento y análisis

Se procedió a solicitar el permiso ante la jefatura de sector de preescolar seleccionada en el estado de Sonora. El jefe de sector decidió colaborar con el estudio y apoyó en la difusión del formulario para la identificación de docentes que atendieran estudiantes con TEA. Con apoyo del formulario se ubicaron a las maestras que cumplían con las características de la población definida en el apartado de muestra. Se contactó con las docentes y se hicieron citas para las entrevistas. Tres docentes accedieron a participar. Se les indicó que su participación es de carácter anónimo, que los datos recabados serían de uso exclusivo con fines de la presente investigación y que se podrían retirar del estudio cuando lo desearan.

Para la conducción de las entrevistas, se siguieron las recomendaciones de Schettini y Cortazzo (2015), las cuales se enumeran a continuación: 1) se creó un archivo para cada entrevista; 2) se asignó un código a cada participante con el que se nombró cada archivo de entrevista, este código permite al investigador recordar datos clave del participante; 3) las anotaciones en las transcripciones de las entrevistas son claras y organizadas, se separaron por tópico y se utilizaron reglas gramaticales y de puntuación para identificar correctamente la información; 4) se revisaron las notas justo al terminar cada entrevista y se añadieron datos que se consideran importantes y en el momento no fueron tomados en cuenta.

El análisis de la información se llevó a cabo mediante la lectura e interpretación de las voces de los docentes que se recabaron con las entrevistas. La estrategia utilizada para describir resultados fue la interpretación de la narrativa. Para conducir este procedimiento, primero se realizó un proceso inductivo de identificación de los fragmentos clave que funcionan como código, para después definir las categorías para clasificar los resultados. Se describieron los hallazgos clasificándolos según las categorías encontradas en el proceso inductivo.

Resultados

A continuación, se describen los hallazgos que surgen del análisis de las respuestas a las entrevistas. Se llevan a cabo interpretaciones de las narrativas de las docentes, las cuales se encuentran separadas según las categorías definidas en el proceso inductivo para comprender y estructurar mejor la información, con la finalidad de presentar un análisis más detallado.

El papel del contexto

Todas las docentes tienen en común que únicamente atienden a un alumno con TEA. Esto es importante, ya que, en un salón de clases regular sin un asistente educativo, donde solo trabaja una maestra atendiendo al grupo, sería complicado brindar instrucciones, dirigir la actividad, retroalimentar, regular las conductas y ejercer las acciones específicas que surgen de las orientaciones para atender al alumno o la alumna con TEA. Sin embargo, cabe resaltar que la cantidad de alumnado en general dentro de cada grupo es igual a la de otras aulas en donde no se atienden niños con alguna discapacidad diagnosticada y clasificada dentro del DSM-V. Sería importante definir si existen limitaciones para el profesorado en cuanto a la cantidad de alumnos que pueden atender cuando tienen en su grupo a discentes que requieren más atención y adecuaciones en el currículo, como son los estudiantes con TEA.

Interpretando el papel de los padres, las madres o los tutores desde la voz de las docentes

Las docentes entrevistadas coinciden en que es complicado que los padres atiendan a sus hijos o hijas con TEA cuando no tienen una formación profesional o no han recibido suficiente orientación. Mencionan que las madres, los padres o los tutores desconocen de las estrategias adecuadas para dirigir la atención de estos estudiantes, además, reaccionan de forma muy distinta a la de un profesional de la educación, por lo que puede resultar contraproducente que acompañen a sus hijos durante tareas escolares. Los padres de familia esperan que sus hijos con TEA se comporten de formas similares a alumnos regulares, por lo que llegan a sentirse apenados por los comportamientos que muestran sus hijos. Muchos de los padres o madres no logran reconocer que el personal docente, como profesionales de la educación, comprende las formas de comportamiento de los alumnos que enfrentan diferentes tipos de barreras para el aprendizaje y la participación, y que está capacitado para reaccionar con una actitud tolerante, de

respeto y con paciencia para no afectar el progreso de las y los estudiantes y no provocar afectaciones en la autoestima.

Si bien los padres de familia pueden recibir las orientaciones apropiadas por parte de maestros o maestras de grupo, especialistas en psicología y docentes de educación especial, en muchas de las ocasiones no tienen las aptitudes necesarias, por lo que se genera una escasez de actitudes apropiadas para acompañar los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas.

De esta manera, las docentes comentan que las orientaciones a los cuidadores y los reportes sobre las formas y procedimientos de trabajo se pueden hacer de manera personal en momentos o sesiones fuera del tiempo de aula del alumno o la alumna con TEA.

La importancia del diagnóstico del TEA en la infancia

Todas las profesoras entrevistadas tienen un diagnóstico oficial de sus estudiantes con TEA o se encuentran en el proceso para obtenerlo. De igual manera, reportan seguir las orientaciones que les proporcionan expertos en psicología y docentes de educación especial que les apoyan en el proceso. Sin embargo, las educadoras concuerdan en que es muy importante trabajar directamente con el alumnado para poder generar sus propias percepciones sobre cómo deben intervenir con cada estudiante. Si bien el trabajo que las docentes hacen se apega en cierta medida al diagnóstico que les proporcionan, gran parte de su labor surge del diagnóstico que ellas mismas realizan mediante procesos formales e informales. El empirismo de su propia interacción con el alumnado y de las observaciones de las conductas que los estudiantes llevan a cabo, juega un papel muy importante dentro de las estrategias que reportan como exitosas. Para las docentes es muy importante generar también su propio diagnóstico informal, se dan el tiempo de conocer a sus estudiantes, e inclusive de experimentar con las diferentes reacciones que provienen de los estímulos que ejercen de manera deliberada.

Se destaca reiterar que las profesoras entrevistadas están muy conscientes de su función dentro del proceso formativo del estudiante. Reconocen que requieren de un diagnóstico especializado y que este solo puede ser realizado por personal profesional especializado en psicología, neuropsicología o psiquiatría. Se registra que, de manera progresiva, las docentes van ganando confianza y asumen cada vez mejor su papel como docentes encargadas del proceso de educación regular y de adaptación contextual del alumnado. Sin embargo, las maestras reflejan que el papel del diagnóstico en las primeras etapas del proceso de interacción entre docente y

alumno(a) es muy importante, ya que proporciona confianza y da paso al diseño del plan de clase con ajustes para la búsqueda de la minimización de las barreras que enfrenta el alumnado.

Las habilidades de comunicación en alumnos y alumnas con TEA

Según lo que exponen las educadoras, la mayoría de los estudiantes con TEA que atienden presentan situaciones atípicas en la adquisición del lenguaje. En voz de las docentes, los y las niñas con TEA se comunican con sus familias, su maestra y sus pares utilizando formas no verbales para intercambiar ideas o solicitar algo. Según las descripciones realizadas durante las entrevistas, estos estudiantes no encuentran una utilidad en comunicarse verbalmente con los demás para socializar. Ellos y ellas tienen sus propios intereses y objetivos en los que no involucran a otras personas al menos que necesiten algo muy específico. Por ejemplo, utilizan un solo sonido o palabra cuando necesitan algo del salón de clases o simplemente lo señalan y emiten un ruido para que la docente preste atención y proporcione lo que se solicita. También, cuando necesitan ir al baño acostumbran a señalar hacia donde están instalados o utilizar una seña específica que ellos han adoptado para que los adultos entiendan la necesidad y les permitan ir al baño.

Las maestras comentan que es común que, en un inicio, la comunicación con sus alumnos con TEA sea nula y que con el paso del tiempo se conozcan mejor y logren interpretarse mutuamente.

Según las narrativas de las educadoras, los estudiantes comprenden el lenguaje, ya que atienden en algunas instrucciones, pero no usan frases para interactuar con los demás. Las docentes logran formas de comunicación con sus estudiantes con TEA mediante gestos, miradas y movimientos corporales, así como mediante indicaciones verbales con diferentes tonalidades, dependiendo de la intencionalidad de la instrucción.

Las maestras coinciden en que las formas de comunicación de alumnos o alumnas de preescolar con TEA son complicadas y muy diferentes a la comunicación verbal común que las docentes sostienen con el resto del alumnado. Para ellas representa un enorme reto comprender las necesidades de estos discentes, e inclusive mencionan un temor a no poder atenderlos como lo necesitan, por no tener la capacidad de comprender sus verbalizaciones o las señas que utilizan para transmitir sus ideas.

Una docente explica que su alumno sí comprende oraciones complejas y preguntas, contesta señalando e inclusive en algunas ocasiones dice una palabra para responder. Sin embargo, el estudiante no busca hablar con los

demás ni demuestra un interés en expresar ideas. Solo se limita a contestar lo que se le pregunta en algunas ocasiones. Comenta la educadora que este estudiante repite las verbalizaciones de las personas que se dirigen hacia él, aunque sean frases o preguntas complejas. A la maestra le cautiva el hecho de que el alumno comprende lo que se le dice y tiene la habilidad de verbalizar, pero no muestra interés en expresarse ya sea corporal o verbalmente.

Una conducta común entre estudiantes con TEA en preescolar es emitir sonidos de forma repetida o gritar mientras ejercen alguna acción en repetidas ocasiones de manera consecutiva. Las maestras no logran comprender la intencionalidad de estas acciones, lo toman como un juego, ya que cuando los estudiantes quieren llamar su atención o necesitan algo específico, utilizan su propio lenguaje para expresar su necesidad y que les sea resuelta de forma inmediata.

Entre las entrevistadas existe una excepción. Hay una alumna que sí se comunica con los demás y que muestra actitudes de socialización. Esta alumna no tiene aún un diagnóstico terminado, pero se intuye que está ubicada en un nivel del TEA que le permite mostrar interés por comunicarse con los demás. La estudiante expresa claramente sus necesidades, platica con la docente y en ocasiones con sus compañeros, participa, lee, canta y hace las actividades que sus demás compañeros en clase realizan.

Apoyos que reciben las docentes

Un factor común entre los y las alumnas con TEA, que están involucrados en las clases de las maestras que fueron entrevistadas, es que reciben atención también por otros profesionales del área de la salud o de la educación, ya sea mediante un equipo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) o con el apoyo de Centro Infantil para el Desarrollo Neuroconductual (CIDEN). Las maestras encuentran un gran aliado en los directores, especialistas en psicología y docentes de apoyo que integran los equipos de USAER. Llama la atención que a pesar de ser escuelas que cuentan con alumnos diagnosticados con TEA, en ninguna de las instituciones involucradas en el estudio existe un equipo de USAER instalado en la misma institución. Todas reciben apoyo de personal que se encuentra ubicado en otros jardines de niños.

Las maestras reconocen el papel del docente de apoyo y de psicólogos, y toman en consideración sus recomendaciones al momento de trabajar con los alumnos. Todas ellas han recibido resultados de una evaluación conducida por USAER aunadas a las orientaciones que corresponden. Además,

las que ya tienen un diagnóstico completo tienen documentos emitidos por CIDEN en donde se especifica la condición específica de cada alumno. Es del conocimiento de todas las maestras que ellas no tienen la preparación profesional para diagnosticar el TEA y que es necesaria la intervención médica y especializada para ello, por lo que se sienten agradecidas con las instituciones externas que les han apoyado.

De igual manera, las maestras narran que la intervención de los padres y madres es crucial. Desde su perspectiva, cuando los padres de familia son atentos a las indicaciones del docente y muestran un especial interés en brindar el servicio médico y educativo pertinente a sus hijos e hijas, se produce un mayor avance en el aprendizaje del alumnado con TEA, lo que genera una mejor comunicación verbal y no verbal y una progresión en el desarrollo de sus habilidades sociales y emocionales.

Importancia de la capacitación para atender alumnos con TEA

Las docentes están de acuerdo en que existe una necesidad de capacitación profesional para la atención del alumnado con TEA debido a que consideran que no cuentan con los conocimientos acerca las metodologías más favorecedoras para apoyar a estos estudiantes. Lo que conocen es con base en las experiencias que van obteniendo dentro del aula, a la información que investigan, o de las orientaciones o sugerencias que les brindan sus compañeros y compañeras docentes.

Este déficit expresado por las maestras puede provocar una barrera para la adquisición de aprendizajes en los alumnos, ya que se no se estarían realizando los ajustes pertinentes ni prácticas concordantes con sus ritmos y estilos de aprendizaje, dejando con esto una educación carente de inclusión. Incluso se ve afectado también el propio bienestar de las docentes, pues en el caso de una de ellas, expresa que esa falta de saberes ha generado una sensación de frustración, dado que para los maestros supone un gran reto brindar un buen servicio sin contar con los recursos necesarios. Por lo tanto, para dar atención al área de oportunidad que presentan, consideran pertinente la capacitación.

Todas las maestras entrevistadas expresaron sentirse poco aptas. Las docentes esperan recibir una capacitación completa desde dos dimensiones. La primera en lo teórico, para conocer las clasificaciones del TEA las características que pueden presentar el alumnado con TEA y demás elementos que sean necesarios para comprender el TEA. Y también desde la vertiente práctica, en la que ellas reciban recomendaciones, ideas de estrategias de intervención, instrucciones técnicas y cualquier otro tipo de indi-

cación que les sirva como acervo al cual acudir de forma práctica durante el desarrollo de las clases.

Estrategias para desarrollar el lenguaje y la comunicación

Las docentes explicaron de manera específica algunas de las estrategias que utilizan para hacer que sus alumnos y alumnas con TEA trabajen dentro del aula. Algunas de esas estrategias están enfocadas al desarrollo del lenguaje y la comunicación, ya que las personas que presentan este trastorno exhiben dificultades para interactuar con los demás, por lo que en etapas tempranas del desarrollo pueden demostrar una carencia en las formas de comunicación tradicionales que utilizan otros estudiantes.

Esencialmente, se interpreta que las estrategias utilizadas no se pueden generalizar a todos los y las alumnas con TEA que cursan el preescolar, ya que estas dependen de los intereses de cada estudiante. Según los gustos del estudiante, las maestras hacen una selección de las actividades y sus características para poder promover la comunicación. Por ejemplo, una de ellas menciona: “a mi alumna le gusta mucho la música y cantar, por lo que hago uso de las canciones para que la estudiante aprenda, se exprese, interactúe con los demás, se integre en la dinámica del grupo y se sienta acogida por las actividades que propone” (E3). La maestra E3 comenta que una estrategia funcional para llamar la atención de esa alumna es tararear una canción que es de su agrado, de esa manera la estudiante la voltea a ver y la maestra aprovecha para dar una indicación o realizar alguna pregunta.

Otra estrategia que le funciona es hacer que los demás estudiantes le muestren dibujos o juguetes de caricaturas que le gusten a la alumna. De esa manera, la estudiante se ve atraída visualmente y se acerca para interactuar con los demás alumnos y también con las otras maestras de la institución. Aunque esta estrategia no desarrolla directamente la comunicación verbal, sí favorece el contacto y la interacción atendiendo a una forma de comunicación no verbal.

La estrategia de establecimiento de protocolos para las acciones más representativas o importantes también es reportada por parte de las educadoras. Esta estrategia consiste en utilizar señalamientos, mímicas, acciones o palabras específicas que el estudiante pueda utilizar para comunicar una situación urgente, como un permiso para ir al baño, señalar que algo le genera dolor, indicar que culminó una actividad. Aunque estos protocolos no siempre involucran un lenguaje verbal, sí atienden de forma directa a la comunicación utilizando los medios que son más cómodos y funcionales desde la perspectiva del alumnado con TEA.

La atención personalizada también se narra como funcional en estos casos, las maestras indican que es muy importante mantener cerca al estudiante y destinar más tiempo y atención de lo que se les dedica a los otros. Para las docentes, la atención personalizada se interpreta como generar un ambiente de confianza dentro del espacio áulico para que el estudiante perciba la cercanía con la maestra y utilice diferentes formas de comunicación para expresar lo que siente. De igual manera, las maestras aprovechan este ambiente que genera la atención personalizada para dar indicaciones específicas al estudiante, guiarle en las actividades de aprendizaje o simplemente comunicarse y expresar ideas para que el alumno o la alumna genere confianza y trabaje el desarrollo de las habilidades para la convivencia interpersonal.

El uso de cuadernillos de trabajo específicos para el estudiante facilita también la comunicación desde la forma en la que se brindan las instrucciones. Las maestras desarrollan un lenguaje especial para dar las indicaciones al estudiante de cómo trabajar con los cuadernillos. Aunque esa forma de comunicación solo funciona para trabajar con un cuadernillo en específico, se identifica como un logro, ya que se interactúa y se comunica de formas verbales y no verbales para orientar al alumnado con la finalidad de que desarrolle un aprendizaje esperado propio del nivel de preescolar. Además, el uso de materiales gráficos ayuda a que el alumno o la alumna memorice palabras que después demuestra comprender al ser escuchadas, aunque no las exprese verbalmente.

Para las maestras resulta complicado trabajar estrategias más avanzadas para desarrollar el lenguaje y la comunicación. Según lo que narran, pasan la mayoría del ciclo escolar en una etapa de comprensión de las dinámicas de interacción con sus estudiantes con TEA. El lenguaje y la comunicación toman casi todo el ciclo escolar y le dan prioridad para poder atender cuestiones básicas de interacción, por lo que las maestras perciben no contar con el tiempo y los recursos necesarios para trabajar estrategias más avanzadas que dirijan a sus alumnos a verbalizar. Aunque se percibe como un avance en la inclusión y en la dinámica de integración al ambiente escolar, es importante resaltar que las estrategias utilizadas están lejos de desarrollar el lenguaje a un nivel equiparable a como se hace con los demás estudiantes. Se tiene que reconocer que las características y los intereses del alumnado con TEA, regularmente, están fuera de lo que los demás niños o niñas requieren.

Una de las docentes (E3) comentó que algunas de las estrategias que implementa para favorecer el desarrollo del lenguaje y comunicación son las que le propuso un psicólogo a quien acudió para que le brindara suge-

rencias de intervención, las cuales consisten en establecer rutinas diarias, organizar las actividades cotidianas tanto en casa como en el aula y ajustar los tiempos para actividades. Asimismo, expresó que no recibió orientaciones de parte de los profesionales externos que atendían a su alumna con TEA, pero ella diseñaba su plan de intervención de acuerdo con lo que consideraba que le funcionaría con base a los intereses y el estilo de aprendizaje que observaba en la alumna. Alguno de los aspectos que mencionó tomar en consideración para ello, es motivar y favorecer su participación, por ejemplo, debido a su dominio de la lectura, se le invita a participar en la lectura de cuentos para sus compañeros y compañeras. Adicionalmente, menciona que se apoya del uso de referentes visuales y alfabéticos para enriquecer su vocabulario.

Conclusiones y discusión

El objetivo de este estudio fue describir las experiencias de docentes en la inclusión de estudiantes con TEA en un sector de preescolar en Sonora. Se considera que se logró el objetivo ya que se elaboró una narrativa en la que se interpretaron las respuestas de las educadoras y se clasificaron en distintas categorías según los tópicos previamente establecidos en la guía de entrevista y basándose en la información que aportaron. Se cumplió el supuesto planteado, se encontró que las maestras consideran que trabajar con estudiantes con TEA conlleva retos y dificultades, sin embargo, hacen un esfuerzo para poder aplicar distintas estrategias en su intervención.

La educación inclusiva

Durante las entrevistas, las maestras demostraron tener un amplio sentido de responsabilidad y de compromiso para garantizar la educación inclusiva en sus aulas al trabajar con alumnos con TEA, esto da cuenta de la sensibilización y disposición que existe actualmente para crear las condiciones necesarias para incluir a todos los y las alumnas. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha hecho un arduo trabajo en lo que corresponde a la concienciación de educadores, gobiernos y personas en general para lograr que se garantice la educación inclusiva. En su cuarto objetivo, la Agenda 2030 nos habla de que es necesario garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante la vida para todos y todas (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015).

Sin embargo, en las metas establecidas por la ONU para el logro de este objetivo, nos podemos percatar de que existe una responsabilidad

compartida y que no es suficiente con que el personal docente adquiera el compromiso. El Estado mexicano necesita aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados (Asamblea General de las Naciones Unidas, 2015), y según las narraciones de las maestras de preescolar entrevistadas, existe un déficit de personal capacitado laborando dentro del sistema. Ellas hacen la observación de que no existen los suficientes maestros de apoyo para atender a alumnos que enfrentan barreras de aprendizaje y la participación, a pesar de que existen una buena cantidad de egresados de las Escuelas Normales de Educación Especial. Las maestras atribuyen esta carencia a que el Sistema Educativo Nacional no destina el presupuesto suficiente para emplear a la cantidad necesaria de psicólogos, especialistas y maestros de apoyo.

Además, entre otras de las metas para el logro de la educación inclusiva, están el adecuar las instalaciones educativas y asegurar el acceso a servicios de atención y desarrollo de la primera infancia. Afortunadamente, para los casos que fueron tomados en cuenta para este estudio, existió apoyo de instituciones gubernamentales para la ejecución del correcto diagnóstico médico y psicopedagógico para las alumnas y los alumnos con TEA.

Al cuestionar a las maestras sobre los documentos que ha emitido la Secretaría de Educación Pública para promover la inclusión educativa, se puede notar que se encuentran medianamente informadas sobre los materiales de apoyo. Documentos como el Plan de Estudios (SEP, 2017) o el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2019) emiten lineamientos, sugerencias, estrategias y orientaciones teóricas sobre cómo forjar una correcta educación inclusiva en educación básica y de manera específica en preescolar. Algunas de las maestras entrevistadas reportan haber revisado estos materiales en el espacio de las reuniones de Consejo Técnico Escolar. Sin embargo, aparentemente no encuentran mucha utilidad práctica en los materiales. Para ellas funciona como un instrumento de sensibilización y de actualización del pensamiento para considerar el paradigma de la educación inclusiva, pero expresan que necesitan una mayor capacitación para poder aplicar estrategias prácticas de educación inclusiva, en específico para tratar con alumnos y alumnas con TEA.

El concepto de barreras para el aprendizaje y la participación nos dice que hay obstáculos que los alumnos enfrentan dentro del contexto escolar que no les permite permanecer en la escuela o desarrollar los aprendizajes (SEP, 2018). Cuestiones como la modificación de las aulas, los cambios en la interacción, la sensibilización de los alumnos, el cambio de las dinámicas del aula y en otro tipo de instalaciones escolares, son algunos ejemplos

de acciones que ejercen las maestras para poder disminuir las barreras de aprendizaje y lograr el ideal de inclusión.

En voz de las docentes, consideran que es posible disminuir las barreras de aprendizaje y la participación ya que, desde su propia experiencia, han notado cómo la comunidad escolar acepta e incluye de forma gradual las dinámicas. Además, es importante denotar que las maestras no reportan afectaciones hacia los demás compañeros y compañeras en el aula, esto significa que el hecho de llevar a cabo acciones de inclusión para los y las alumnas con TEA no representa un rezago para el aprendizaje y para la socialización de los demás discentes que conforman el grupo.

Desarrollo de la comunicación y el lenguaje en alumnos con TEA

Las maestras ponen en evidencia que los y las alumnas con TEA no se comunican de forma similar que a la de sus pares. Utilizan otras formas para dar a entender lo que desean y hay varias cuestiones de entonación, articulación y comprensión del lenguaje que se presentan. Estas narrativas coinciden con la información presentada por Vázquez (2015), quien indica que las personas con TEA presentan dificultades en la fonología o articulación en relación con la intención del habla. Las maestras indican que sus estudiantes con TEA no comprenden las instrucciones o simplemente no demuestran interés en comprender, por lo que tienen que acudir a otros medios para poder hacer que se interesen en la actividad y logren comprender las instrucciones.

Asimismo, Vázquez (2015) también habla de dificultades en la prosodia o entonación en relación con el acento que utilizan para hablar y a las variaciones en el tono y la modulación de volumen de su voz al comunicarse. Esto coincide con la explicación que hace una de las docentes acerca de cómo su alumna verbaliza. Sin embargo, los resultados de esta investigación no coinciden con la última de las características que enlista Vázquez (2015), la cual hace referencia a la dificultad para comprender la comunicación no verbal. Todas las maestras indican que utilizan esta forma de comunicación para que sus alumnos y alumnas entiendan mejor una indicación, comprendan la intencionalidad de la interacción comunicativa o para dar a entender situaciones emergentes. No obstante, se cree que quizá esto se deba a que las educadoras de preescolar acostumbran a utilizar mucho el lenguaje no verbal y lo favorecen de manera instintiva, ya que es muy común que los niños en edad de preescolar se vean más interesados en los gestos. Por ello, se podría concluir que las maestras trabajan de forma indirecta o no intencional el lenguaje no verbal, logrando que los alumnos

con TEA se acostumbren a reconocerlo, aun y cuando otros autores lo describen como una de sus dificultades.

Las maestras, de forma empírica, definen el nivel del TEA de sus alumnos según la forma en la que reaccionan a la comunicación y al lenguaje verbal. En los casos de este estudio, se nota una inclinación de las docentes a clasificar como más severo el TEA cuando los estudiantes omiten por completo la comunicación verbal, mientras que la maestra que tiene a una alumna que se comunica verbalmente lo detecta como un TEA muy leve. Estas conclusiones realizadas por sentido común coinciden con la descripción metodológica que hace Esquer (2021) para identificar de manera informal y como momento prediagnóstico el nivel del TEA de un alumno según su interacción verbal. Este autor señala que, si un alumno con TEA tiene una buena habilidad verbal, entonces tiene un nivel alto de funcionamiento, pero si existen dificultades o alteraciones se podría entonces deducir que se tiene un TEA moderado. Por último, indica que la ausencia total del habla sería interpretada como un TEA severo. No obstante, no sería correcto diagnosticar el nivel del TEA de esta manera, considerando también que los niños en edad preescolar se encuentran en etapas tempranas del desarrollo.

Las educadoras narran que están constantemente intentando desarrollar el lenguaje y la comunicación con sus alumnos y alumnas con TEA. Lo identifican como una prioridad en su trabajo en el aula. Esto se atribuye a que el *Plan de Estudios 2017* (SEP, 2017) indica que se debe promover arduamente el desarrollo del lenguaje, tanto oral como escrito, debido a la importancia que tiene en la vida del estudiante para el desarrollo de todas sus habilidades socioemocionales y de otros tipos. Las docentes dan por hecho que también requieren desarrollar este tipo de habilidades en sus estudiantes con TEA, ya que reconocen la importancia que tiene en el desarrollo integral durante la infancia.

Recomendaciones

Existe aún mucho por estudiar respecto a las experiencias del profesorado al atender a estudiantes con TEA. Más aún cuando se trata de tener resultados locales e inclusive nacionales, ya que la mayoría de la investigación ubicada en la revisión de la literatura es de carácter internacional. Se recomienda que en futuras investigaciones se lleven a cabo estudios cuantitativos de carácter exploratorio que funcionen como un diagnóstico de las condiciones en las que se encuentran las escuelas y los docentes, ya que una de las dificultades enfrentadas durante el desarrollo de esta

investigación fue ubicar investigaciones que arrojaron estadísticas sobre la prevalencia del TEA en las diferentes regiones de México.

También, es necesario que haya un abordaje cualitativo más profundo en los diferentes casos. Esto, ya que los resultados cualitativos no son generalizables, y aunque gracias al criterio de transferibilidad se pueden atribuir ciertos resultados a otras poblaciones similares, no es recomendable hacer aseveraciones en otras muestras en otros contextos. La importancia de llevar a cabo estudios cualitativos más profundos reside en establecer rutas para la generación de nuevas orientaciones y recomendaciones para los docentes.

Se espera que los resultados y conclusiones de esta investigación sean tomados en cuenta en futuros estudios, de tal manera que, partiendo de las interpretaciones que se hacen de las narrativas de las docentes, se puedan recabar más datos sobre el TEA en preescolar en otros contextos y se haga un mayor aporte al conocimiento.

También se recomienda que otros investigadores aborden a profundidad otras temáticas que se desprendan del TEA en alumnos y alumnas de preescolar. Existen dificultades en el desarrollo del aprendizaje de carácter matemático, social o científico, por lo que es imperante que futuros investigadores indaguen desde el enfoque cualitativo aquellas estrategias que utilizan los docentes de preescolar para favorecer los aprendizajes según los campos formativos y el plan de estudios en curso.

Por último, se recomienda tomar en cuenta los resultados y conclusiones de esta investigación para desarrollar futuras propuestas de investigación-acción basadas en un diagnóstico derivado de las interpretaciones que se hacen sobre las narrativas de las maestras. El aporte al conocimiento que implica este trabajo permite que en otros trabajos se parta de una perspectiva más avanzada de la situación, lo que conlleva a poder aplicar formas de investigación que se reflejen en intervenciones para favorecer el aprendizaje de alumnos y alumnas con TEA en preescolar.

Referencias

- Asamblea General de las Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible A/RES/70/L*. ONU
- Asociación Americana de Psiquiatría (APA) (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. American Psychiatric Publishing.
- Bejarano, A. et al. (2017). Intervención psicoeducativa en alumnos con trastornos del espectro del autismo en educación primaria. *Revista*

- Española de Discapacidad*, 5(2), 87-110. <https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/308>
- Bravo, A., Vázquez, J., Cuello, C.A., Calderón, R. F., Hernández, A. M., y Esmer, C. (2012) Manifestaciones iniciales de los trastornos del espectro autista. Experiencia en 393 casos atendidos en un centro neurológico infantil. *Neurología*, 27(7), 414-420. <https://doi.org/10.1016/j.nrl.2011.09.011>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2015). *DECRETO Nueva Ley DOF 30-04-2015, Ley General para la Atención y Protección a Personas con la Condición del Espectro Autista*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5390948&fecha=30/04/2015#gsc.tab=0
- _____ (2019). *Ley General de Educación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0
- Elsabbagh, M., Divan, G., Koh, Y., Kim, Y. S., Kauchali, S., Marcín, C., Montiel-Nava, C., Patel, V., Paula C. S., Wang, C., Yasamy, M. T., & Fombonne, E. (2012). Global prevalence of autism and other pervasive developmental disorders. *Autism Research*, 5(3), 160-179. <https://doi.org/10.1002/aur.239>
- Esquer, H. (2021). *Guía de Actuación para la Atención Educativa de Alumnos en Condición del Espectro Autista, Trastornos de la Comunicación y Retraso Global Del Desarrollo*. SEC.
- Fombonne, E., Marcin, C., Bruno, R., Manero, C., & Díaz, C. (2012). Screening for autism in Mexico. *Autism Research*, 5(3), 180-189. <https://doi.org/10.1002/aur.1235>
- González-Cortés, T., Gutiérrez-Contreras, E., Espino-Silva, P. K., Haro-Santa Cruz, J., Álvarez-Cruz, D., Rosales-González, C. C., Sida-Godoy, C., Nava Hernández, M. P., López-Márquez, F. C., & Ruiz-Flores, P. (2019). Clinical profile of autism spectrum disorder in a pediatric population from northern Mexico. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(11), 4409-4420. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04154-2>
- Harris, B., & Barton, E. E. (2016). Autism services in Mexico: A qualitative survey of education professionals. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1155514>
- Hedley, D., Young, R., Juarez, M. A., & Salazar, C. M. (2010). Cross-Cultural evaluation of the autism detection in early childhood (ADEC) in Mexico. *Autism*, 14(2), 93-112. <https://doi.org/10.1177/1362361309347676>

- Márquez-Caraveo, M., & Albores-Gallo, L. (2011). Autistic spectrum disorders: Diagnostic and therapeutic challenges in Mexico. *Salud Mental*, 34(5), 435-441. http://www.revistasaludmental.mx/index.php/salud_mental/article/view/1434
- Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice. Examples for discussion and analysis* (2nd ed). Jossey-Bass.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral, Preescolar*. México: SEP.
- _____ (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. México: SEP.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Edulp.
- Stewart, J. R., Crutchfield, R., Chang, W., & Carlson, R. (2023). Autism spectrum disorder screening practices in the United States and Mexico. *Contemporary Research in Disability and Rehabilitation*, 3(2), 3-20. <https://doi.org/10.51734/crd.v3i2.53>
- Tuman, J. P., Roth-Johnson, D., Baker, D. L., & Vecchio, J. (2010). Autism and special education policy in Mexico. *Global Health Governance* 2(1), 1-22. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1578963
- Vázquez, M. (2015). *Atención Educativa de los Alumnos con Trastorno de Espectro Autista. Intervención en Centros de Atención Múltiple*. https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2academicos/13libro_autismo.pdf

Sobre los autores

Ximena Ayala Luna

Licenciada en Educación Preescolar por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (BYCENES). Maestra en Educación Especial por la Escuela Normal de Educación Superior de Hermosillo (ENSH). Cuenta con 8 años de servicio como docente de educación preescolar en el Sistema de Escuelas Preescolares Federales de la Secretaría de Educación y Cultura. Ha participado formadora de docentes en los cursos “Programa de Inclusión Digital” y “Habilidades Digitales para la Implementación de Estrategias Didácticas en el Aula” coordinados por el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON). Actualmente estudia el Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos en el Instituto Tecnoló-

gico de Sonora (ITSON) donde participa investigando en el área de psicología positiva en acoso escolar y ciberacoso (*cyberbullying*).

- ◇ ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4628-0122>
- ◇ Correo electrónico: ximena.ayala260412@potros.itson.edu.mx

José Néstor Peraza Balderrama

Profesor de asignatura adscrito al Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Estudió el Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos en el ITSON. Desarrolla investigación en el área de la educación con temas relacionados a la violencia escolar, tecnología en educación y prácticas docentes.

- ◇ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2115-8571>
- ◇ Correo electrónico: jnestor.peraza@gmail.com

Publicaciones recientes:

Peraza-Balderrama, J. N., Valdés-Cuervo, A. A., Martínez-Ferrer, B., Reyes-Rodríguez, A. C., & Parra-Pérez, L. G. (2021). An assessment of a multidimensional School Collective Efficacy Scale to prevent student bullying: Examining dimensionality and measurement invariance. *Psychosocial Intervention*, *30*(2), 101-111. <https://doi.org/10.5093/pi2021a2>.

Peraza-Balderrama, J. N., Urías-Murrieta, M., Valdés-Cuervo, A. A., Álvarez-Zamora, A. A., y Parra-Pérez, L. G. (2022). Parental Media Mediation and Digital Security in adolescent students. 2022. *XII International Conference on Virtual Campus (ICCV)*. Arequipa, Perú.

Fernanda Inéz García Vázquez

Doctora y maestra en Ciencias Sociales. Profesora-investigadora del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI), Nivel 1. Desarrolla investigaciones en las áreas de psicología positiva, violencia escolar y rendimiento académico.

- ◇ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8668-2924>
- ◇ Correo electrónico: fernanda.garcia@itson.edu.mx

Publicaciones recientes:

García-Vázquez, F. I., Valdés-Cuervo, A. A., León-Parada, M. D., & Parra-Pérez, L. G. (2024). Restorative parental discipline and types of defending bystander intervention in cyberbullying: the mediate role of justice sensitivity. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*.

Alcántar-Nieblas, C., Cuervo, A. A. V., Parra-Pérez, L. G., Álvarez-Montero, F. J., & García-Vázquez, F. I. (2024). Psychometrics Properties of the Styles of Bystander Defender Intervention Scale in Cyberbullying: Its Relationships with Moral Identity and Cyberbullying. *Revista Colombiana de Psicología*, 33(1), 29-46.

Ramón Orlando Alvarado Morales

Licenciado en Ciencias de la Educación por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Estudiante de la Maestría en Investigación Educativa en el ITSON. Ha participado como ponente en eventos académicos nacionales. Línea de investigación: violencia escolar y psicología positiva.

- ◇ Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9118-0729>
- ◇ Correo electrónico: ramon.morales@potros.itson.edu.mx

Publicaciones recientes:

Navarro, A. G., Alvarado, R. O., y García, F. I. (2023, 04-08 de diciembre). Relación entre bondad escolar, justicia escolar y las intervenciones del ciberespectador defensor. *XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Villahermosa, Tabasco.

Quijano, N., Torres-Acuña, M. G. Alvarado, R. O., y García, F. I. (2024). Medición de las conductas de los espectadores de ciberacoso. Una revisión de literatura. En M. Urías, J. Angulo, F. García y O. Cuevas (Coords.), *Docencia, tecnología y convivencia: un enfoque integral* (pp. 38-50). Qartuppi

CAPÍTULO 4

DESARROLLO INSTITUCIONAL PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD: ANÁLISIS DE CINCO UNIVERSIDADES DEL ESTADO DE SONORA

*Daniela Cebreros Valenzuela
Juan Pablo Durand Villalobos*

Introducción

La historia de las universidades refleja una profunda transformación desde sus orígenes, como bastiones de la élite social, hasta su actual búsqueda de inclusión y diversidad. Originalmente concebidas en el contexto del renacimiento intelectual europeo, las universidades se estructuraron para servir principalmente a un grupo homogéneo y privilegiado, compuesto mayormente por hombres blancos, solteros, heterosexuales y de clases altas. Este diseño exclusivo no solo marginaba a individuos fuera de este grupo, sino que también reforzaba estructuras de desigualdad y discriminación dentro de la sociedad. Con el paso del tiempo, aunque ha habido un progreso significativo hacia la inclusión, los vestigios de estas estructuras originales aún pueden influir en las políticas y prácticas universitarias actuales (Cruz y Alvarado, 2017).

Las universidades funcionaban como estructuras exclusivas que frecuentemente marginaban a diversos grupos, incluyendo personas indígenas, de distintos niveles socioeconómicos, mujeres, personas LGBTQ+, afrodescendientes y personas con discapacidad. La exclusión se manifestaba no solo en el acceso físico, sino también en la falta de políticas inclusivas y en actitudes culturales y sociales discriminatorias. Estas prácticas limitaban la diversidad de perspectivas en el ámbito académico y perpetuaban las desigualdades sociales y estructuras de poder existentes.

Con el paso del tiempo, las universidades han sido testigos de cambios significativos, impulsados por movimientos sociales, reformas legislativas, cambios en la percepción cultural hacia la diversidad y la inclusión, reformas educativas significativas y una creciente sensibilización hacia los derechos humanos. Este proceso de transformación ha llevado a un

replanteamiento en las políticas y prácticas de las instituciones educativas superiores, orientándose hacia una mayor inclusión y equidad.

La evolución mundial hacia universidades más inclusivas y diversas refleja el esfuerzo conjunto de políticas públicas, iniciativas institucionales y movimientos sociales que buscan democratizar el acceso a la educación superior. Entre las estrategias adoptadas para promover la inclusión se encuentran políticas de acción afirmativa, programas de becas para mitigar las disparidades en el acceso, adopción de tecnologías para facilitar el acceso a la educación, y programas de sensibilización y formación en diversidad e inclusión. Estos cambios buscan no solo expandir el acceso a la educación superior, sino también enriquecer el ambiente educativo a través de una mayor diversidad de experiencias y perspectivas, contribuyendo así a una sociedad más justa y equitativa (Díaz y Alemán, 2008).

La evolución mundial hacia universidades más inclusivas y diversas ha sido impulsada por una combinación de reformas educativas y una creciente conciencia sobre los derechos humanos y la inclusión (Luna, 2010; Jonguitud, 2007; Rincón, 2008). Este proceso de transformación refleja el esfuerzo conjunto de políticas públicas, iniciativas institucionales y movimientos sociales, todos orientados a democratizar el acceso a la educación superior. Las estrategias implementadas incluyen políticas de acción afirmativa, programas de becas y apoyos específicos, que buscan mitigar las disparidades históricas en el acceso y la participación de grupos tradicionalmente marginados (Gururaj *et al.*, 2021). Estas medidas no solo facilitan el ingreso a la universidad, sino que también promueven la retención y el éxito académico de estudiantes diversos, contribuyendo a crear entornos educativos más representativos y equitativos.

Sin embargo, a pesar de los progresos realizados, persisten importantes desafíos. La construcción de ambientes verdaderamente inclusivos en las universidades requiere un compromiso continuo con la equidad y la justicia. Esto implica no solo facilitar el acceso físico y tecnológico, sino también promover un respeto profundo por la diversidad en todas las áreas de la vida universitaria.

La diversidad en las universidades abarca una amplia gama de características y experiencias, incluyendo diferencias de género, niveles socioeconómicos, origen étnico, y la inclusión de personas con discapacidades. Estos cambios reflejan una transformación cultural dentro de las instituciones educativas, que ahora valoran la diversidad como un enriquecimiento esencial para la experiencia educativa, fomentando un ambiente más acogedor y representativo de la sociedad global en la que vivimos.

Pese a los avances, la construcción de ambientes universitarios verdaderamente inclusivos sigue enfrentando desafíos significativos. Lograr la equidad requiere un compromiso continuo que va más allá del acceso físico y tecnológico, abarcando un respeto profundo por la diversidad en todos los aspectos de la vida universitaria. Esta diversidad incluye diferencias de género, nivel socioeconómico, origen étnico y capacidades, reflejando una transformación cultural que valora la pluralidad como elemento enriquecedor de la experiencia educativa.

En México, la evolución hacia la inclusión se ha manifestado a través de diversos programas y políticas educativas, influidos por distintas administraciones, pero manteniendo la equidad como tema constante (Didou-Aupetit, 2021). Desde principios del siglo XXI, se ha enfatizado tanto la equidad como la calidad educativa con un impulso particular hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad, respaldado por acuerdos nacionales e internacionales. Este proceso ha sido marcado por una serie de acuerdos y principios cronológicos que han guiado la inclusión de personas con discapacidad en la educación mexicana.

A continuación, se enlistan de manera cronológica algunos de estos acuerdos y principios que han marcado el camino hacia la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito educativo en México:

1. La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, “Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje” / Jomtien, Tailandia, 1990.
2. La Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales / UNESCO, 1994.
3. La Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad / OEA, 1999.
4. La Ley Federal para Eliminar y Prevenir la Discriminación, 2003.
5. La Ley General para las Personas con Discapacidad, 2005.
6. El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.
7. El Programa Sectorial de Educación 2007-2012.
8. El Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2007-2012 / SEP, 2007.
9. Declaración de Yucatán sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en las Universidades, 2008.
10. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad / ONU, 2008.
11. El Programa Nacional para el Desarrollo de las Personas con Discapacidad 2009-2012 / CONADIS, 2009.

12. La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva 2019.
13. La Ley General de Educación Superior 2021.

A pesar de los avances legislativos y políticos para la inclusión de personas con discapacidad en México, el ámbito universitario enfrenta persistentes desafíos en acceso, permanencia y finalización de estudios. Este estudio analiza las estrategias de inclusión en cinco universidades de Sonora, buscando identificar prácticas efectivas y obstáculos para mejorar la accesibilidad en la educación superior.

La falta de estrategias institucionales integradas ha generado dificultades significativas. En docencia, la escasez de materiales accesibles limita la participación plena. La investigación se ve obstaculizada por barreras físicas y tecnológicas en laboratorios y espacios de estudio. En extensión, las actividades extracurriculares y servicios de apoyo carecen de adaptaciones inclusivas adecuadas. Estas medidas fragmentadas, a menudo desalineadas con las políticas institucionales, reducen su efectividad y perpetúan la exclusión (De la Torre *et al.*, 2017). El estudio busca ofrecer recomendaciones para superar estos obstáculos y garantizar una educación superior verdaderamente accesible para todos.

En un esfuerzo por abordar estas limitaciones, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) comenzó a incluir a los estudiantes con discapacidad en sus anuarios estadísticos a partir del ciclo escolar 2011-2012. Ello no solo marcó un cambio en la percepción y registro de la diversidad dentro de las universidades, sino que también significó el reconocimiento formal y continuo de las necesidades de estos estudiantes, subrayando su importancia en el panorama educativo del país. Este giro representa un paso hacia el reconocimiento y la valoración de la diversidad y las necesidades específicas de todos los estudiantes, buscando una educación más inclusiva y equitativa.

El ajuste en la práctica estadística evidencia un compromiso creciente con la inclusión y la equidad en la educación superior, reflejando una mayor conciencia sobre los desafíos y necesidades de las personas con discapacidad en el ámbito educativo. Asimismo, subraya la relevancia de recopilar datos precisos y actualizados sobre la diversidad estudiantil, que son cruciales para diseñar políticas y programas que fomenten la inclusión y el éxito académico de todos los estudiantes.

Los anuarios estadísticos de ANUIES (2024) revelan un progreso significativo en la inclusión de estudiantes con discapacidad en las universidades de Sonora. La proporción de estos estudiantes en el total de nuevos ingresos aumentó del 0.1% en el ciclo 2011-2012 al 0.82% en 2022-2023.

En términos absolutos, la matrícula creció de 31 a 225 estudiantes, evidenciando mejoras en el acceso y los servicios de apoyo.

Sin embargo, el análisis de los datos de egreso y titulación muestra desafíos persistentes. La Tabla 1 indica que la tasa de titulación, aunque ha mejorado recientemente, sigue siendo baja en comparación con los estudiantes sin discapacidad. En el ciclo 2020-2021, por ejemplo, solo 36.8% de los egresados con discapacidad obtuvo su título, reflejando obstáculos específicos en las etapas finales del proceso educativo.

Estos desafíos pueden incluir falta de adaptaciones en evaluaciones, barreras en actividades de titulación y dificultades en la preparación de proyectos finales. Las universidades deben abordar no solo el ingreso y la permanencia, sino también implementar estrategias que garanticen el éxito en el egreso y la titulación, ajustando requisitos académicos y ofreciendo apoyo adicional para superar las barreras persistentes hasta el final de la trayectoria universitaria.

Tabla 1. *Evolución de la matrícula de estudiantes con y sin discapacidad en educación superior del estado de Sonora*

Ciclo escolar	Nuevo ingreso total	Nuevo ingreso total con discapacidad	Egresados totales	Egresados totales con discapacidad	Titulados totales	Titulados totales con discapacidad
2022-2023	27,430	225	14,288	148	13,504	72
2021-2022	24,761	200	16,283	145	11,369	67
2020-2021	26,454	307	11,350	57	7,669	21
2019-2020	30,832	208	13,368	98	10,458	28
2018-2019	26,622	184	13,417	49	11,399	33
2017-2018	26,019	275	13,261	8	11,507	7
2016-2017	25,315	219	12,787	16	10,012	17
2015-2016	24,280	123	12,739	10	10,040	2

Ciclo escolar	Nuevo ingreso total	Nuevo ingreso total con discapacidad	Egresados totales	Egresados totales con discapacidad	Titulados totales	Titulados totales con discapacidad
2014-2015	23,706	59	11,781	9	8,448	1
2013-2014	22,819	94	10,192	4	8,234	2
2012-2013	22,725	20	10,330	19	9,275	6
2011-2012	22,807	31	10,485	45	9,103	38

Fuente: elaboración propia con datos de los anuarios estadísticos de la ANUIES (2024).

En los últimos años, las universidades han experimentado un incremento significativo en la matrícula de estudiantes con discapacidad, un fenómeno atribuible en gran medida a cambios cruciales en las políticas educativas. La Ley General de Educación Superior de 2021 ejemplifica este avance legislativo, reafirmando en su artículo 4 el compromiso del Estado con la educación inclusiva y equitativa (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2021).

Esta ley subraya el derecho fundamental de todas las personas a una educación superior de calidad, independientemente de sus condiciones particulares, siempre que cumplan con los criterios establecidos por las instituciones. Al enfatizar la equidad en el acceso, la normativa reconoce la diversidad del alumnado y promueve la creación de entornos educativos que respondan a las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades.

El enfoque inclusivo de esta legislación no solo busca aumentar la presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias, sino también garantizar su plena participación y éxito académico. Así, se establece un marco legal que impulsa a las instituciones de educación superior a implementar estrategias y adaptaciones que permitan a todos los estudiantes desarrollar su potencial en igualdad de condiciones.

La legislación ha establecido un marco legal sólido para la inclusión de personas con discapacidad en las universidades. Sin embargo, la implementación de estas normativas enfrenta desafíos significativos que afectan toda la trayectoria educativa de estos estudiantes. En la etapa de ingreso, se observa una falta de accesibilidad en los procesos de admisión y orien-

tación, lo que dificulta el acceso equitativo a los programas educativos. Durante la permanencia, las limitaciones se manifiestan en la adaptación insuficiente de servicios académicos y de apoyo, la escasez de materiales accesibles y la inadecuación de espacios físicos y tecnológicos. Al llegar al egreso, los estudiantes enfrentan la falta de adaptaciones en los requisitos de titulación y un apoyo limitado para completar proyectos finales o tesis. Para abordar efectivamente estos problemas, es crucial adoptar un enfoque holístico y coherente que integre estrategias de inclusión en todas las áreas institucionales. Este enfoque debe traducir las políticas legislativas en prácticas concretas y garantizar el éxito académico y profesional de los estudiantes con discapacidad. Solo mediante esta aproximación integral se podrá cerrar la brecha entre la intención legislativa y la realidad práctica, creando un entorno universitario verdaderamente inclusivo y equitativo que responda a las necesidades de todos los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica.

El modelo teórico de acción pública propuesto por Fouquet y Perriault (2010) ofrece un marco efectivo para mejorar la inclusión en la educación superior. Este enfoque comienza con la identificación precisa de los obstáculos que impiden una inclusión efectiva, seguido por el desarrollo e implementación de políticas públicas y programas institucionales con metas claras y acciones concretas.

La clave de este modelo radica en la traducción de estas políticas en programas operacionales con indicadores específicos. Estos indicadores son fundamentales para el seguimiento y la evaluación continua del progreso, permitiendo medir el impacto real de las intervenciones y ajustar cualquier desviación respecto a los resultados esperados. Este enfoque sistemático y basado en evidencia es crucial para que las instituciones educativas avancen hacia una inclusión genuina de estudiantes con discapacidad, asegurando su éxito académico y profesional.

En este contexto, las políticas gubernamentales juegan un papel catalizador en el abordaje de los desafíos de equidad e inclusión en la educación superior. Como señalan Espinoza y González (2010), estas políticas establecen las directrices que guían los esquemas de apoyo estudiantil durante las etapas críticas de ingreso, permanencia y egreso. Su correcta implementación es esencial para crear un entorno educativo más equitativo y accesible.

La sinergia entre el modelo teórico de acción pública y las políticas gubernamentales crea un marco robusto para la transformación institucional. Este enfoque integral no solo aborda los desafíos inmediatos, sino que también sienta las bases para un cambio sostenible y a largo plazo en la

cultura institucional, promoviendo una inclusión efectiva y duradera en la educación superior. Además, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2017) identifica varios factores que influyen en el desarrollo y la implementación de estas políticas de equidad e inclusión, entre ellos:

- ◇ **Financiamiento:** la existencia de programas de ayuda estudiantil es crucial para apoyar a los estudiantes menos privilegiados.
- ◇ **Antecedentes familiares:** estos pueden influir significativamente en las oportunidades educativas de los estudiantes.
- ◇ **Factores universitarios:** incluyen la infraestructura, los recursos y la cultura institucional que promueven o inhiben la inclusión.
- ◇ **Efecto de los pares:** las dinámicas de grupo y el entorno social también juegan un papel importante en la experiencia educativa.
- ◇ **Articulación educativa:** la transición efectiva entre la educación media y superior es vital para el éxito continuo del estudiante.
- ◇ **Organización de la educación superior:** incluye la estructura y administración de las instituciones educativas.
- ◇ **Procedimientos de selección:** los criterios de admisión deben ser justos y promover la diversidad.
- ◇ **Participación de estudiantes con discapacidad:** se deben eliminar barreras para garantizar su plena integración y participación.

La comprensión de los desafíos en la implementación de programas inclusivos es fundamental para formular políticas efectivas que promuevan una educación superior más equitativa en México. El análisis de casos específicos revela áreas críticas de mejora dentro del sistema universitario nacional.

La Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) ejemplifica un desafío común: los programas de inclusión, diseñados principalmente por la facultad, no alcanzan los estándares de inclusividad deseados, evidenciando una falta de coordinación institucional efectiva. Por su parte, la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) ofrece apoyo a personas con discapacidad, pero su enfoque no abarca todos los aspectos necesarios para una inclusión plena (Cruz y Alvarado, 2017). Estos casos ilustran la brecha entre la intención y la implementación efectiva de políticas inclusivas.

Pérez-Castro (2019) profundiza en esta problemática, señalando que, a pesar de los esfuerzos nacionales para mejorar el acceso y la accesibilidad física e informacional en las universidades (como la instalación de rampas y elevadores), es imperativo desarrollar estrategias más comprensivas y

coherentes. Su investigación subraya la necesidad de que las universidades implementen programas específicos que trasciendan las mejoras físicas, incluyendo: servicios de apoyo académico personalizado, capacitación para el personal académico y administrativo, adaptación de recursos educativos y facilitación de acceso a tecnologías asistidas.

Estos elementos, sugiere Pérez-Castro, son cruciales para crear un entorno verdaderamente inclusivo que atienda las diversas necesidades de los estudiantes con discapacidad, más allá de la mera accesibilidad física.

La integración de estos enfoques –desde la coordinación institucional efectiva hasta la implementación de programas multifacéticos– es esencial para cerrar la brecha entre las políticas de inclusión y su aplicación práctica en las universidades mexicanas. Solo a través de un abordaje holístico y bien coordinado se podrá avanzar significativamente hacia una educación superior genuinamente inclusiva y equitativa. Importantes universidades como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad de Guadalajara (UdeG), y la Universidad Veracruzana (UV) están liderando el camino mediante la incorporación explícita de la inclusión de personas con discapacidad en sus planes de desarrollo, estableciendo un modelo para otras instituciones. Sin embargo, el progreso varía significativamente entre las instituciones, lo que refleja la disparidad en la implementación de políticas efectivas de inclusión a nivel nacional.

El panorama de la inclusión de personas con discapacidad en las universidades mexicanas presenta contrastes significativos. Instituciones prominentes como la UNAM, la UdeG y la UV están marcando la pauta al incorporar explícitamente políticas de inclusión en sus planes de desarrollo, estableciendo un modelo a seguir. Sin embargo, este avance no es uniforme a nivel nacional, evidenciando una disparidad notable en la implementación efectiva de políticas inclusivas entre las diversas instituciones educativas. Esta variabilidad en el progreso subraya la necesidad urgente de una evaluación exhaustiva y una reforma del enfoque hacia la inclusión en las universidades del estado de Sonora.

El presente análisis, basado en una investigación detallada de las estrategias actuales, se propone dos objetivos principales. En primer lugar, busca identificar las estrategias actuales, examinando las políticas y programas implementados para apoyar a estudiantes con discapacidad, y evaluando los servicios de apoyo académico, las adaptaciones curriculares y la accesibilidad física en las instituciones. En segundo lugar, se enfoca en reconocer áreas de oportunidad, identificando aspectos donde las universidades pueden mejorar sus prácticas de inclusión y proporcionando recomendaciones concretas para desarrollar e implementar políticas y prácticas

más efectivas. Este estudio no solo pretende documentar el estado actual de la inclusión en las universidades de Sonora, sino también ofrecer una hoja de ruta para el mejoramiento de sus políticas y prácticas. Al contrastar las estrategias locales con los modelos exitosos implementados por universidades líderes a nivel nacional, se busca catalizar un cambio significativo hacia una educación superior verdaderamente inclusiva y equitativa en la región.

Metodología

La presente investigación se fundamenta en una metodología documental (Cohen *et al.*, 2018), un enfoque cualitativo que se centra en la revisión y análisis sistemático de documentos existentes relacionados con el tema de estudio. Esta aproximación metodológica resulta particularmente adecuada para examinar cómo las instituciones de educación superior abordan la inclusión de estudiantes con discapacidad, ya que permite un análisis profundo de las políticas, programas y prácticas institucionales tal como se reflejan en sus documentos oficiales. La elección de este método se basa en su capacidad para proporcionar una visión comprehensiva de las estrategias de inclusión sin las limitaciones logísticas y temporales asociadas con métodos de recolección de datos primarios.

El universo de estudio se circunscribió al estado de Sonora, México, del cual se seleccionaron cinco universidades como muestra representativa. La selección de estas instituciones no fue aleatoria, sino que se basó en criterios específicos de relevancia y representatividad en el contexto regional de la educación superior. Estos criterios incluyeron factores como el tamaño de la institución, su ubicación geográfica dentro del estado, su oferta académica y su papel en la formación de profesionales en la región. Esta selección intencional permite obtener una visión amplia y diversa de las prácticas de inclusión en el estado, abarcando tanto instituciones grandes y establecidas como aquellas más pequeñas o especializadas.

La recopilación de datos se realizó exclusivamente a través de las páginas web oficiales de las cinco universidades seleccionadas. Esta decisión metodológica se fundamenta en la premisa de que los sitios *web* institucionales son el principal medio de comunicación pública de las políticas y prácticas universitarias y, por lo tanto, reflejan de manera fidedigna el enfoque oficial de cada institución hacia la inclusión. El proceso de búsqueda se centró en identificar y recopilar documentos que abordaran específicamente la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Los documentos de interés se clasificaron en cuatro categorías principales:

- ◇ Políticas institucionales: esta categoría abarca documentos que definen las políticas oficiales y los compromisos institucionales respecto a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Incluye planes estratégicos, declaraciones de misión y visión, y políticas específicas de inclusión y diversidad.
- ◇ Programas y servicios: aquí se agrupó la información sobre iniciativas concretas diseñadas para apoyar a los estudiantes con discapacidad. Esto incluye descripciones de servicios de tutoría especializada, programas de mentoría, servicios de accesibilidad tecnológica y cualquier otro programa específicamente dirigido a esta población estudiantil.
- ◇ Guías y manuales: esta categoría comprende documentos operativos que detallan procedimientos específicos, adaptaciones curriculares y medidas de accesibilidad. Incluye manuales para docentes sobre cómo adaptar sus métodos de enseñanza, guías para personal administrativo sobre cómo manejar solicitudes de adaptaciones, y protocolos de accesibilidad para eventos y actividades universitarias.
- ◇ Informes y estadísticas: en esta categoría se incluyeron documentos que proporcionan datos cuantitativos y cualitativos sobre la implementación de políticas de inclusión y el impacto de los programas en la experiencia educativa de los estudiantes con discapacidad. Esto abarca informes anuales, estudios de seguimiento de egresados y cualquier evaluación interna o externa de los programas de inclusión.

El procedimiento de recolección de datos siguió un protocolo riguroso para asegurar la exhaustividad y la relevancia de la información recopilada. Se realizó una búsqueda sistemática en todas las secciones de las páginas web institucionales, con especial énfasis en aquellas relacionadas con inclusión, accesibilidad, servicios estudiantiles y políticas institucionales. Esta búsqueda no se limitó a las secciones obviamente relacionadas con la inclusión, sino que abarcó toda la estructura del sitio web para asegurar que no se pasara por alto ningún documento relevante.

Una vez identificados los documentos potencialmente relevantes, se procedió a su descarga y revisión preliminar. En total, se encontraron y descargaron 21 documentos. Cada uno de estos documentos fue sometido a una revisión detallada para asegurar su relevancia y pertinencia respecto al tema de inclusión de estudiantes con discapacidad. Este proceso de revisión implicó la lectura completa de cada documento y la evaluación de su contenido en relación con los objetivos de la investigación.

Tras la revisión, los documentos recolectados se categorizaron meticulosamente en función de su contenido y propósito, utilizando las cuatro categorías previamente mencionadas (políticas, programas, guías, informes). Esta categorización no solo facilitó la organización de la información, sino que también permitió identificar patrones y tendencias en el enfoque de cada institución hacia la inclusión.

El análisis de los datos recopilados se realizó mediante un enfoque cualitativo de análisis de contenido. Este método permitió identificar y examinar en profundidad las estrategias y prácticas implementadas por las universidades para promover la inclusión de estudiantes con discapacidad. El proceso de análisis implicó la codificación sistemática de los documentos, la identificación de temas recurrentes y la comparación entre las diferentes instituciones.

Este análisis cualitativo se centró en varios aspectos clave:

- ◇ La coherencia entre las políticas declaradas y los programas implementados.
- ◇ La exhaustividad de las estrategias de inclusión en relación con diferentes tipos de discapacidades.
- ◇ La presencia de mecanismos de seguimiento y evaluación de la efectividad de las políticas y programas.
- ◇ La integración de las estrategias de inclusión en el marco más amplio de las políticas institucionales.
- ◇ La evolución de las políticas y prácticas de inclusión a lo largo del tiempo, cuando esta información estaba disponible.

Desarrollo

Para el análisis presente, se ha optado por seleccionar cinco universidades públicas del estado de Sonora que destacan por contar con un mayor número de estudiantes con discapacidad. A continuación, se proporciona información detallada sobre las acciones llevadas a cabo por estas instituciones para promover la inclusión de estudiantes con discapacidad.

Universidad de Sonora

La Universidad de Sonora (UNISON) ha demostrado un compromiso creciente con la inclusión y atención a la discapacidad, como se evidencia en su Plan de Desarrollo 2017-2021 y en el Cuarto Informe Anual 2020-2021. Estas iniciativas abarcan diversos aspectos de la vida universitaria, desde la docencia hasta la infraestructura, mostrando avances significativos, pero también áreas de oportunidad.

En el ámbito académico, la UNISON ha implementado programas de capacitación para su personal docente. Destaca el curso “Inclusión y Discapacidad” ofrecido por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED), aunque con una participación limitada de solo un académico. Por otro lado, un curso sobre trastorno de déficit de atención e hiperactividad atrajo a 41 profesores, indicando un interés creciente en temas de diversidad estudiantil. Además, se ofreció un diplomado en educación especial e inclusión educativa, abierto tanto a la comunidad universitaria como al público externo.

La vinculación con la sociedad y el apoyo directo a estudiantes con discapacidad han sido áreas de enfoque importantes. Se facilitó la reinscripción de 59 estudiantes con discapacidad y se brindó asesoramiento a cuatro alumnos para su participación en foros sobre el Modelo Educativo 2030. Una iniciativa notable fue la implementación de un grupo especial de inglés multinivel para estudiantes con discapacidad, adaptando la enseñanza a sus necesidades específicas.

En cuanto a infraestructura, la universidad ha realizado mejoras significativas, como la instalación de elevadores y la construcción de sistemas de movilidad vertical entre edificios, facilitando el acceso físico. El Centro de Atención Integral a la Diversidad (CAIDIV) ha jugado un papel crucial, gestionando solicitudes de apoyo para estudiantes con discapacidad visual o motriz y proporcionando recursos tecnológicos adaptados.

La UNISON también ha fomentado la participación de los estudiantes con discapacidad en la vida universitaria. Se constituyó la primera mesa directiva de la Sociedad de Alumnos con Discapacidad, con el objetivo de desarrollar proyectos que faciliten la integración. Además, se otorgaron becas internas a 82 estudiantes con discapacidad, brindando apoyo económico crucial.

La universidad ha ampliado su alcance más allá del campus, uniéndose a la Red de Instituciones de Educación Superior Mexicanas por la Discapacidad y la No Discriminación (Red IESMEDD). Esta colaboración interinstitucional busca compartir mejores prácticas y desarrollar programas de capacitación en inclusión educativa.

Sin embargo, el análisis revela áreas de mejora. La Dirección de Servicios Escolares parece haber enfocado más sus esfuerzos en estudiantes migrantes que en aquellos con discapacidad, sugiriendo la necesidad de un enfoque más equilibrado. Además, aunque la Dirección de Vinculación y Difusión ha realizado esfuerzos para llegar a grupos vulnerables, la falta de evidencia sobre la evaluación de estos servicios plantea interrogantes sobre su efectividad y seguimiento.

En tanto la UNISON ha establecido una base sólida para la inclusión de estudiantes con discapacidad, existe la oportunidad de mejorar la coordinación entre las diferentes direcciones, aumentar la visibilidad de las iniciativas existentes y reforzar los mecanismos de evaluación y ajuste continuo de estas políticas. El progreso logrado es significativo, pero un enfoque más integrado y una implementación más consistente podrían llevar a la universidad a nuevos niveles de inclusión y equidad educativa.

Instituto Tecnológico de Sonora

A lo largo de los últimos años, el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) ha trazado una trayectoria ascendente en materia de inclusión educativa. Esta evolución se refleja en una serie de documentos institucionales que marcan hitos significativos en su compromiso con la equidad.

El punto de partida se sitúa en el *Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020*, donde el ITSON estableció como pilar fundamental un “Modelo educativo innovador y de calidad”. Dentro de este marco, se gestó el Objetivo Estratégico 6, una iniciativa pionera enfocada en derribar barreras educativas. Este objetivo desplegó un abanico de cinco estrategias clave: desde la reestructuración de los procesos de admisión hasta la implementación de un robusto sistema de becas, pasando por la adaptación de infraestructuras y la sensibilización de la comunidad universitaria.

El camino hacia la inclusión cobró un nuevo impulso con el *Informe General de Actividades 2020-2021*. Este documento no solo recopila logros, sino que también marca un punto de inflexión al alinear las acciones del ITSON con la recién promulgada Ley General de Educación Superior de 2021. Entre los avances destacados se encuentra la puesta en marcha de un innovador Programa de Formación en Lengua de Señas, una iniciativa que rompe barreras comunicativas. Paralelamente, el Fondo Institucional Beca Moisés Vázquez Gudiño emergió como un baluarte de apoyo para estudiantes con discapacidad, beneficiando a cinco alumnos en situación vulnerable.

La senda hacia una educación más inclusiva se consolidó con el *Plan de Desarrollo Institucional 2021-2024*. Este documento elevó el listón al introducir el Objetivo Estratégico 1.6, una ambiciosa propuesta para fortalecer la equidad en el acceso educativo. Este objetivo se traduce en acciones concretas que van desde la adaptación de espacios físicos hasta la creación de materiales didácticos especializados, pasando por la ampliación de la cobertura educativa.

Un salto cualitativo en este proceso lo constituye el Programa 3, “Atención al alumnado”. Esta iniciativa trasciende los límites tradicionales al

tejer una red de colaboración entre dependencias internas y entidades sociales externas. Su enfoque holístico no solo aborda la inclusión de estudiantes con discapacidad, sino que también extiende su alcance a diversos grupos en situación de vulnerabilidad.

En suma, la travesía del ITSON hacia una educación inclusiva revela un compromiso en constante evolución. Desde la concepción de objetivos estratégicos hasta la materialización de programas específicos, el Instituto ha demostrado una capacidad de adaptación y mejora continua. Esta progresión no solo responde a imperativos legales, sino que posiciona al ITSON como un referente regional en la promoción de una educación equitativa y accesible para todos.

Universidad Estatal de Sonora

La Universidad Estatal de Sonora (UES) presenta un panorama complejo en materia de inclusión educativa, donde las declaraciones oficiales contrastan con la evidencia disponible. El Primer Informe de 2020 pintó un cuadro aparentemente alentador: 75 estudiantes con discapacidad inscritos, todos beneficiarios de apoyo económico institucional. Este dato, por sí solo, sugeriría un compromiso tangible con la diversidad estudiantil.

Reforzando esta impresión, el *Informe de Logros y Avances del Programa 2020* destacó una iniciativa que se remonta a 2017: cursos orientados a fomentar una sociedad inclusiva. El punto culminante de este esfuerzo parece ser el programa de Lengua de Señas Mexicana (LSM), que atrajo a 96 estudiantes. Particularmente notable es la mención de 16 estudiantes sordos, cada uno supuestamente respaldado por un intérprete en clase, una medida que, de ser precisa, representaría un paso significativo hacia la inclusión efectiva.

Sin embargo, al escudriñar más allá de estos informes, emerge una realidad menos clara. Una revisión exhaustiva de la página oficial de la UES revela una sorprendente escasez de evidencia sobre acciones concretas dirigidas a estudiantes con discapacidad. Esta ausencia de información detallada plantea interrogantes sobre la profundidad y alcance real de las iniciativas de inclusión.

La discrepancia entre los informes y la falta de documentación accesible es aún más intrigante considerando que una búsqueda extensa en Internet no arrojó información adicional sobre estas supuestas iniciativas. Este vacío informativo suscita preguntas cruciales: ¿Cómo se implementan realmente estos programas? ¿Qué impacto medible tienen en la experiencia educativa de los estudiantes con discapacidad?

Este contraste entre declaraciones oficiales y evidencia observable sugiere un escenario donde las intenciones pueden estar presentes, pero la ejecución y documentación de las iniciativas de inclusión parecen quedar cortas. La UES se encuentra así en una encrucijada: por un lado, sus informes proyectan una imagen de compromiso con la inclusión; por otro, la falta de información accesible y detallada plantea dudas sobre la materialización efectiva de estas promesas.

Esta situación subraya la necesidad de una mayor transparencia y documentación detallada de las iniciativas de inclusión. Solo a través de una comunicación clara y una implementación visible de estas políticas, la UES podrá demostrar un compromiso genuino con la creación de un entorno verdaderamente inclusivo para todos sus estudiantes.

Instituto Tecnológico Superior de Cajeme

El Instituto Tecnológico Superior de Cajeme (ITESCA) presenta una evolución notable en sus políticas de inclusión educativa, evidenciada a través del análisis de sus documentos institucionales clave: el *Informe de Logros y Avances del Programa 2020* y el Programa Institucional de Mediano Plazo 2016-2021. Este análisis revela una progresión desde declaraciones generales hasta compromisos más específicos y una autoevaluación crítica de sus capacidades institucionales.

El *Informe de Logros y Avances del Programa 2020* inicialmente articula un conjunto de objetivos institucionales amplios. En este contexto, el ITESCA expresa su compromiso con la mejora continua de la calidad educativa, el incremento de la cobertura, el fomento de la inclusión, la intensificación de la investigación y la formación continua del profesorado. Sin embargo, en esta fase inicial, la inclusión se menciona de manera generalizada, sin especificar grupos o estrategias particulares.

Un análisis más detallado del Objetivo 2 del informe revela una concreción significativa de las intenciones inclusivas del ITESCA. Este objetivo establece claramente el propósito de aumentar la cobertura educativa y promover la inclusión y la equidad entre diversos grupos poblacionales. Específicamente, se mencionan estrategias para: respetar la diversidad cultural y lingüística; atender las necesidades de personas con discapacidad; y eliminar barreras que impidan el acceso, la permanencia y la graduación de mujeres y grupos vulnerables en la educación superior.

Esta especificación representa un avance sustancial en la articulación de las políticas inclusivas de la institución, delineando áreas concretas de acción y grupos específicos a los que se dirigen estas iniciativas.

El *Programa Institucional de Mediano Plazo 2016-2021* proporciona una perspectiva adicional crucial a través de su análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas). En este documento, el ITESCA identifica explícitamente una debilidad institucional significativa: la insuficiencia de la infraestructura necesaria para atender adecuadamente a la población estudiantil con discapacidades.

Este reconocimiento representa un hito importante en el desarrollo de las políticas de inclusión del ITESCA por varias razones:

1. demuestra una autoevaluación crítica de las capacidades institucionales actuales.
2. establece una base concreta para la planificación futura de mejoras en infraestructura y servicios.
3. refleja una comprensión más profunda de los desafíos prácticos asociados con la implementación de políticas inclusivas efectivas.

La progresión observada en estos documentos sugiere una maduración del enfoque del ITESCA hacia la inclusión educativa. La institución ha transitado desde declaraciones de intención generales hacia la identificación de áreas específicas de acción y el reconocimiento de limitaciones concretas. Este proceso indica una creciente sofisticación en la comprensión institucional de los complejos desafíos que implica la creación de un entorno educativo verdaderamente inclusivo.

En conclusión, el análisis de los documentos institucionales del ITESCA revela una evolución positiva en su abordaje de la inclusión educativa. Sin embargo, también subraya la necesidad de continuar desarrollando estrategias concretas y asignando recursos para abordar las debilidades identificadas, particularmente en lo que respecta a la infraestructura para estudiantes con discapacidades. La trayectoria observada sugiere que el ITESCA está en un proceso de alineación más estrecha entre sus aspiraciones inclusivas y las realidades prácticas de su implementación, sentando así las bases para un progreso más sustantivo hacia una educación superior equitativa y accesible.

Universidad Tecnológica del Sur de Sonora

La Universidad Tecnológica del Sur de Sonora (UTS) evidencia una dicotomía entre la escasez de información accesible en su plataforma digital y sus esfuerzos tangibles en materia de inclusión educativa. La investigación en fuentes externas revela un convenio estratégico establecido en

2017 con el Centro de Atención Múltiple 52 (CAM), que articula un marco multifacético para la inclusión. Este acuerdo delinea cuatro ejes de acción: la identificación y atención a necesidades específicas de alumnos provenientes del CAM, la implementación de visitas guiadas contextualizadas, la provisión de redes de apoyo para la orientación sobre inclusión social, y la integración de estudiantes en prácticas profesionales en proyectos de investigación de mercado. La UTS demuestra un compromiso sostenido mediante la mantención de vínculos operativos con el personal docente del CAM, quienes fungen como facilitadores en el proceso de inclusión. Cuantitativamente, la institución registró en 2020 tres actividades significativas en sus indicadores del *Programa Operativo Anual*, corroborando su adherencia a objetivos de inclusión mensurables. Esta amalgama de iniciativas estructuradas y acciones cuantificables sugiere un enfoque institucional hacia la inclusión que trasciende la mera retórica, aunque la disparidad en la disponibilidad de información pública señala áreas de mejora en la transparencia y comunicación de estas políticas.

Conclusiones

El análisis del desarrollo institucional de las cinco instituciones de educación superior en Sonora revela un panorama complejo y variado en cuanto a la inclusión de estudiantes con discapacidad, evidenciando tanto avances significativos como áreas que requieren mejora sustancial. La falta de articulación entre las políticas institucionales y las prácticas departamentales sugiere la necesidad de un enfoque más sistemático, por lo que se recomienda desarrollar guías de adaptación curricular específicas para cada disciplina, implementar programas de formación docente en pedagogías inclusivas y establecer comités interdepartamentales para supervisar la implementación de ajustes curriculares. La participación en redes como la Red de Instituciones de Educación Superior Mexicanas por la Discapacidad y la No Discriminación representa un paso positivo, pero para maximizar su impacto, es crucial crear grupos de trabajo temáticos dentro de estas redes, implementar un sistema de *benchmarking* para comparar y mejorar prácticas inclusivas entre instituciones, y desarrollar proyectos de investigación colaborativos sobre inclusión educativa. La falta de visibilidad de las iniciativas de inclusión constituye un obstáculo significativo, por lo que se insta a desarrollar un portal web dedicado a la inclusión, implementar un sistema de seguimiento y reporte anual sobre los avances, y organizar foros abiertos regulares para discutir y recibir retroalimentación sobre las iniciativas de inclusión.

Es fundamental fortalecer las capacidades internas para una inclusión efectiva, lo que implica establecer unidades especializadas en inclusión educativa dentro de cada institución, implementar programas de capacitación continua para personal administrativo y de servicios, y desarrollar alianzas con organizaciones especializadas en discapacidad para asesoría técnica. Los servicios de apoyo, aunque valiosos, requieren expansión y diversificación, por lo que se sugiere implementar un sistema de evaluación de necesidades individualizado para cada estudiante con discapacidad, desarrollar programas de mentoría entre pares, y expandir los servicios de apoyo psicológico y de orientación profesional especializados. La inclusión debe ser un eje transversal en la planificación institucional, lo que conlleva revisar y actualizar los planes de desarrollo institucional para incorporar objetivos específicos de inclusión en cada eje estratégico, desarrollar indicadores de desempeño específicos para medir el progreso, e implementar procesos de planificación participativa que involucren activamente a estudiantes con discapacidad. Fomentar un cambio cultural es fundamental para una inclusión sostenible, por lo que se recomienda implementar programas de “embajadores de inclusión”, desarrollar campañas de comunicación interna y externa sobre los beneficios de la diversidad e inclusión, y establecer reconocimientos institucionales para iniciativas destacadas en este ámbito.

Estas recomendaciones buscan abordar las brechas identificadas y potenciar las iniciativas existentes, requiriendo un compromiso institucional sostenido, recursos adecuados y una visión a largo plazo para crear un ecosistema educativo verdaderamente inclusivo que no solo cumpla con las obligaciones legales, sino que también aproveche plenamente los beneficios de la diversidad en la educación superior. La transformación hacia una educación superior plenamente inclusiva en Sonora es un proceso continuo que demanda esfuerzos coordinados, innovación constante y una reflexión crítica sobre las prácticas actuales. Al adoptar un enfoque holístico y estratégico, las instituciones no solo mejorarán la experiencia educativa de los estudiantes con discapacidad, sino que también enriquecerán el ambiente académico para toda la comunidad universitaria, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más equitativa y accesible.

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2024). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadis->

- tica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education*. Routledge.
- Cruz-Vadillo, R., y Alvarado, M. Á. C. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>
- De la Torre, B. A. T., Gallegos, J. C. P., Juárez, A. D. L. Á. C., de la Torre, A. Z., Vega, G. C., & Arriaga, J. C. P. (2017). Análisis de la Inclusión en la Educación Superior en México. Una propuesta de Indicadores: Analysis of Inclusion in Higher Education in Mexico. A proposal of indicators for Accrediting Organizations. *Tecnología Educativa. Revista CONAIC*, 4(2), 35-51.
- Diario Oficial de la Federación de México (DOF) (2021). *Ley General de Educación Superior*. Ciudad de México, México: Secretaría de Gobernación. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021
- Díaz-Domínguez, T., y Alemán, P. A. (2008). La educación como factor de desarrollo. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte* (23), 1-15. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194220391006>
- Didou-Aupetit, S. A. (2021). Investigaciones y políticas sobre equidad, diversidad y vulnerabilidad, 1990-2020: preocupaciones constantes, estrategias distintas. *Higher Education and Society*, 33(1), 296-323.
- Espinoza, Ó., y González, L. E. (2010). Políticas y estrategias de equidad e inclusión en Educación Superior en América Latina: Experiencias y resultados. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* (7), 21-35.
- Fouquet, A., & Perriault, J. (2010). Évaluation, politiques publiques, politique de recherche. *Communication & Organisation*, 38, 29-40.
- Gururaj, S., Somers, P., Fry, J., Watson, D., Cicero, F., Morosini, M., & Zamora, J. (2021). Affirmative action policy: Inclusion, exclusion, and the global public good. *Policy Futures in Education*, 19(1), 63-83.
- Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) (2016). *Plan de Desarrollo Institucional 2016-2020*. Recuperado de <https://www.itson.mx/micrositios/pdi2020/Documents/pdi-2017.pdf>
- _____ (2021a). *Informe General de Actividades 2020-2021*. Recuperado de <https://www.itson.mx/rector/Documents/informe-general-de-actividades-2020-2021.pdf>

- _____ (2021b). *Plan de Desarrollo Institucional 2021-2024*. Recuperado de <https://www.itsca.edu.mx/micrositios/pdi2024/Documents/itsca-pdi-2021-2024.pdf>
- Instituto Tecnológico Superior de Cajeme (ITESCA) (2020). *Informe de Logros y avances del Programa 2020*. Recuperado de https://www.itsca.edu.mx/documentos/Informe_Logros_Avances_2020_PIMP_ITESCA.pdf
- _____ (2021). *Programa Institucional de Mediano Plazo 2016-2021*. Recuperado de https://www.itsca.edu.mx/documentos/PIMP_2016-2021_Instituto_Tecnologico_Superior_de_Cajeme.pdf
- Jonguitud, J. (2011). La cooperación UE-México en materia de derechos humanos: mucho ruido y pocas nueces. En C. F. Molina del Pozo y T. Palacios Cruz (Eds.), *Relaciones bilaterales entre México y Europa, el estado de la cuestión* (pp. 57-83). Jurúa Editorial.
- Luna, M. (2010). Políticas públicas para los adultos mayores en los municipios veracruzanos. En E. Sandoval Pérez (Coord.), *Grupos vulnerables, vulnerabilidad de los adultos mayores* (pp. 107-125). Códice-Universidad Veracruzana.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) (2017). *Mejorando la inclusión social en América Latina desafíos clave y el rol de los sistemas de protección social*. Recuperado de <https://www.oecd.org/latin-america/regional-programme/Mejorando-Inclusion-Social-America-Latina.pdf>
- Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa (México, D.F.)*, 19(79), 145-170.
- Rincón, G. (2008). *Entre el pasado definitivo y el futuro posible*. Fondo de Cultura Económica.
- Universidad de Sonora (UNISON) (2018). *Plan de Desarrollo Institucional 2017-2021*. Recuperado de <https://www.unison.mx/institucional/pdi2017-2021.pdf>
- _____ (2021). *Cuarto Informe Anual 2020-2021*. Recuperado de <https://planeacion.unison.mx/informes/informe2020-2021.pdf>
- Universidad Estatal de Sonora (UES) (2020a). *Informe Anual 2020*. Recuperado de <https://www.ues.mx/archivos/conocenos/informes/1er-Informe-2020.pdf>
- _____ (2020b). *Informe de Logros y Avances del Programa 2020*. Recuperado de https://www.ues.mx/archivos/conocenos/informes/Informe_de_Logros_y_Avances_2020_.pdf

Universidad Tecnológica del Sur de Sonora (UTS) (2017). *Convenio interinstitucional de colaboración académica*. Recuperado de <http://transparencia.esonora.gob.mx/NR/rdonlyres/D6E51DF8-6C5B-4EF0-BE7C-66841EB91006/262309/ConvenioUTSCECyTEV.pdf>

Sobre los autores

Daniela Cebberos Valenzuela

Doctora en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora (UNISON), maestra en Investigación Educativa por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) y licenciada en Educación Especial por la Escuela Normal Estatal de Especialización. Se ha desempeñado como maestra de comunicación en la Secretaría de Educación y Cultura, asistente en programas educativos en el ITSON y actualmente como profesora en el mismo Instituto. Su investigación se centra en inclusión y tecnología educativas con grupos en situación de vulnerabilidad, ha participado en congresos, capítulos de libro, artículos en revistas indexadas y apoyo a diversos proyectos de investigación. Fue becaria del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías, en sus estudios de posgrado, dictaminadora para el Congreso Nacional de Investigación Educativa, y es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores.

Juan Pablo Durand Villalobos

Doctor en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa por el CINVESTAV y maestro en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora (UNISON). Actualmente, es profesor de tiempo completo en el Departamento de Psicología y Comunicación en la Universidad de Sonora y miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadores. Su trayectoria académica se ha enfocado en la investigación del cambio institucional y la innovación educativa, con un fuerte interés en la internacionalización de la educación. Ha sido reconocido con varios premios, incluyendo el Premio ANUIES a la Mejor Tesis de Maestría. Además de su labor docente, ha contribuido al diseño de planes de estudio, formación de nuevos investigadores y ha participado en la operación de programas de posgrado en Innovación Educativa.

CAPÍTULO 5

ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

*María Lorena Serna-Antelo,
Mónica Cecilia Dávila Navarro,
Elizabeth Del Hierro Parra
Reyna Isabel Pizá Gutiérrez*

Introducción

La educación inclusiva va más allá de la simple integración de estudiantes con discapacidades o necesidades especiales en el sistema educativo convencional. Esta se trata de un enfoque holístico que reconoce y valora la diversidad en todas sus formas, donde se busca crear entornos educativos para que todas y todos tengan asegurado su acceso a los servicios escolares que le forman como persona y ciudadano.

La necesidad de abordar la educación inclusiva se fundamenta en principios éticos y legales, convirtiéndose en un principio fundamental en el ámbito educativo, donde se promueve la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales. Sin embargo, la inclusión de estudiantes con diversas necesidades educativas en el entorno universitario presenta desafíos únicos que requieren enfoques específicos. Las universidades tienen la responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad y puedan alcanzar su máximo potencial académico.

Uno de los principales compromisos que enfrenta la educación de nuestros días es atender las diferencias individuales dentro de un sistema masificado, donde los estudiantes con necesidades educativas especiales afrontan un doble reto, dado que al ser minoría padecen más aún los temas no resueltos para lograr progresos de aprendizaje y de vida en un ambiente incluyente que atienda su diversidad (Gómez, Santisteban y Pinochet, 2021).

Siendo esto uno de los elementos claves que debe favorecer el sistema escolar entorno a los objetivos educativos que se persiguen al educar a los jóvenes universitarios que muestran capacidades diferentes. Con miras a

garantizar que todos ellos tengan las mismas oportunidades de avanzar dentro del sistema educativo, desde la consideración de sus diferencias individuales, manifestadas en potencialidades y dificultades, las cuales deben ser entendidas y valoradas para ser abordadas curricularmente de forma concreta.

Luque, Rodríguez, y Luque (2014) señalan, en relación con el alumnado universitario con discapacidad, que se esperaría que el currículum pudiese proseguir en la accesibilidad y organización curriculares que tienen los niveles educativos anteriores, favoreciendo su desarrollo desde un medio que contempla y compensa sus necesidades, proveyéndola de los recursos y servicios oportunos. Pero, por otro lado, en esa línea de continuidad con el sistema educativo que le precede, el currículum universitario es, obviamente, diferente, sobre todo en sus contenidos y objetivos, dados los fines de alta cualificación en lo formativo y cultural, y en la preparación y capacitación profesional de la enseñanza que se imparte.

De acuerdo con Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw (2000), las personas con discapacidad son individuos que enfrentan desafíos únicos en su vida diaria debido a limitaciones físicas, cognitivas, sensoriales o emocionales. Esto no define a una persona en su totalidad, sino que es solo una parte de su identidad. La discapacidad puede manifestarse de muchas formas y puede ser visible o invisible.

La inclusión de personas con discapacidades en la sociedad requiere el diseño de entornos accesibles y el acceso a servicios y apoyos que promuevan la participación y la autonomía. Esto puede incluir la eliminación de barreras físicas y sociales, la provisión de tecnología y dispositivos de asistencia, la capacitación en habilidades de vida independiente y el fomento de una cultura de respeto y aceptación de la diversidad (De Lorenzo, 2014).

El alumnado universitario atraviesa por un periodo evolutivo con características peculiares; dado que su afrontamiento a la vida adulta e independiente, donde su porvenir se encuentra fincado en gran medida en su formación profesional, hace de vital importancia prepararlos para enfrentar con éxito esos nuevos retos. Esto se complica si se piensa que algunos de estos alumnos están teniendo dificultades específicas de aprendizaje, que por su condición de discapacidad acentúan la complejidad para adquirir los dominios propios de una profesión.

Para todos es conocido que los estudiantes universitarios con alguna manifestación de discapacidad o con la discapacidad declarada experimentan montos superiores de estrés, dificultades en el ajuste socioemocional, rendimientos académicos deficientes, rechazo y negligencia, que el prome-

dio de los estudiantes con desarrollo típico. Dado que se enfrentan a toda una serie de situaciones desfavorables para sus necesidades educativas especiales, tales como: trabajar bajo una misma organización curricular de sus asignaturas a cursar respecto al resto del alumnado, accesos limitados a espacios de trabajo, mobiliario no adaptado a sus dificultades, escaso o nulos servicios tecnológicos apropiados para soportar su aprendizaje, entre otros. Aunado a que no ha existido la tradición o las experiencias docentes suficientes de alumnado con especiales dificultades (Wenz-Gross y Siperstein, 1997; 1998).

La atención del alumnado con necesidades educativas especiales y su integración en el mundo escolar ya se ha venido realizando en etapas educativas como la referida a la educación obligatoria, sin embargo, la atención hacia este tipo de sujetos en educación media superior y superior es todavía escasa e ineficaz (Wenz-Gross y Siperstein, 1998).

Problemas que se derivan de una dudosa o aparente práctica inclusiva

Herrán (2022) menciona que cuando la práctica inclusiva en el aula es dudosa o aparente, pueden surgir una serie de problemas que afectan negativamente tanto a los estudiantes como al ambiente educativo en general. Algunos de estos problemas incluyen:

Falta de autenticidad: Si la inclusión se percibe como superficial o no sincera, los estudiantes pueden sentirse desvalorizados o ignorados. Esto puede generar desconfianza en los docentes y en el sistema educativo en general.

Diferencias de rendimiento ignoradas: Una práctica inclusiva superficial puede pasar por alto las diferencias de rendimiento y las necesidades individuales de los estudiantes, lo que puede llevar a la falta de atención a aquellos que requieren apoyo adicional o enriquecimiento.

Frustración y alienación: Los estudiantes que sienten que no están siendo incluidos de manera efectiva pueden experimentar frustración, alienación y falta de motivación para participar en el aprendizaje y en la vida escolar en general.

Falta de acceso a recursos y apoyos: Una práctica inclusiva superficial puede resultar en la falta de acceso a recursos y apoyos necesarios para que los estudiantes tengan éxito en el aula. Esto puede afectar especialmente a aquellos con discapacidades o necesidades especiales.

Perpetuación de estereotipos y prejuicios: Una práctica inclusiva dudosa puede perpetuar estereotipos y prejuicios al no abordar las barreras sistémicas o las actitudes negativas hacia ciertos grupos de estudiantes, como aquellos de diferentes orígenes étnicos, culturales o socioeconómicos.

Desarrollo de habilidades sociales insuficiente: Si los estudiantes no tienen la oportunidad de interactuar y colaborar con una diversidad de compañeros, pueden perderse importantes oportunidades para desarrollar habilidades sociales, empatía y comprensión intercultural.

Falta de preparación para la vida en sociedad: Una práctica inclusiva superficial puede no preparar adecuadamente a los estudiantes para vivir y trabajar en una sociedad diversa y globalizada, lo que limita su capacidad para relacionarse y colaborar con personas de diferentes orígenes y perspectivas.

En resumen, se puede enfatizar como una problemática central la falta de una práctica inclusiva adecuada que hoy por hoy resulta dudosa o superficial; misma que puede tener consecuencias negativas significativas para los estudiantes, tanto en su desarrollo académico como en su bienestar emocional y social. Es fundamental que la inclusión en el aula se aborde de manera auténtica, integral y comprometida para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender, crecer y tener éxito.

El objetivo de este capítulo es explorar cómo las adecuaciones curriculares pueden facilitar la inclusión de estudiantes con diversas necesidades en el entorno universitario. Se examinarán las barreras comunes que enfrentan estos estudiantes y se presentarán estrategias para hacer que el currículo sea más accesible y significativo. Además, se revisan investigaciones recientes y se ofrecen recomendaciones prácticas para la implementación exitosa de adecuaciones curriculares en el ámbito universitario.

Desarrollo

Partiendo de conceptos básicos necesarios de abordar en este capítulo como una clasificación dentro de la educación inclusiva relacionada con los fines de aprendizaje, se encuentra la distinción entre el término de discapacidad y de condiciones específicas.

La discapacidad se puede definir como una condición que limita las capacidades físicas, mentales, sensoriales o emocionales de una persona y puede afectar su participación en actividades cotidianas. Esta limitación

puede ser temporal o permanente, total o parcial, y puede variar en su impacto y gravedad (Echeita, 2016).

Mientras que las condiciones específicas, se entienden como condiciones médicas, psicológicas o de desarrollo que afectan diferentes aspectos de la vida de una persona, como la salud física, la cognición, el comportamiento o las habilidades sociales (González, 2010).

Estudios y aportaciones científicas que abordan la educación inclusiva desde diversas perspectivas

Al hacer una revisión del abordaje teórico y de investigación que ha venido sustentando a la educación inclusiva, se puede reconocer que su concepción es una perspectiva integral, dado que se apoya en aportaciones desde la psicología, la pedagogía, la sociología, la filosofía y la administración, entre otras. Lo cual le da un carácter universal en su planteamiento (González, 2016; Manzueta, 2022), destacando las siguientes:

Teoría del Aprendizaje Social: Esta teoría, propuesta por Albert Bandura, sugiere que el aprendizaje ocurre a través de la observación y la imitación de modelos. Desde esta perspectiva, las prácticas inclusivas pueden fomentar la observación de comportamientos inclusivos y promover la empatía y la aceptación de la diversidad.

Teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg: Esta teoría de Lawrence Kohlberg plantea que el desarrollo moral se produce en etapas, desde un enfoque egocéntrico hasta un sentido más amplio de justicia y responsabilidad. Las prácticas inclusivas en el aula pueden apoyar el desarrollo moral al fomentar la empatía, el respeto y la equidad entre los estudiantes.

Teoría del Constructivismo: Desde la perspectiva del constructivismo, propuesta por Piaget y Vygotsky, el aprendizaje se construye activamente a través de la interacción con el entorno y la colaboración con otros. Las prácticas inclusivas pueden proporcionar oportunidades para la colaboración y el intercambio de perspectivas entre estudiantes de diferentes habilidades y antecedentes.

Teoría del Empoderamiento: Desde esta teoría, se enfatiza la importancia de proporcionar a las personas los recursos, habilidades y oportunidades necesarias para participar activamente en su propio aprendizaje y desarrollo. Las prácticas inclusivas pueden empoderar a los estudiantes al reconocer y valorar sus fortalezas individuales y proporcionarles apoyos y recursos adecuados.

Investigación sobre Educación Inclusiva: Existen numerosos estudios que investigan los efectos de las prácticas inclusivas en el rendimiento académico, la autoestima, la participación y el bienestar de los estudiantes. Estos estudios a menudo comparan los resultados de los estudiantes en entornos inclusivos con aquellos en entornos segregados o menos inclusivos.

Investigación sobre Neurodiversidad: La investigación sobre neurodiversidad examina la variabilidad natural en el funcionamiento cerebral y cómo esto influye en el aprendizaje y el comportamiento de los individuos. Las prácticas inclusivas pueden reconocer y valorar esta diversidad, adaptando el entorno de aprendizaje para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.

Al explorar estas teorías, estudios y aportaciones científicas, se puede obtener una comprensión más profunda de las prácticas inclusivas en el ámbito educativo y su impacto en el aprendizaje y el desarrollo de todos los estudiantes.

Estrategias para promover la inclusión en el aula

Escareño (2017) señala que la inclusión educativa en el aula es fundamental para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, antecedentes o circunstancias, tengan las mismas oportunidades de aprender y tener éxito. Entre algunas de estas estrategias para promover la inclusión en el aula, se encuentran las siguientes:

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Se utiliza el enfoque del DUA para crear materiales y actividades que sean accesibles y significativas para todos los estudiantes, considerando diferentes estilos de aprendizaje, habilidades y niveles de competencia.

Adaptaciones curriculares: Se personaliza el currículo para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes, ya sea proporcionando materiales adicionales, modificando la presentación de la información o ajustando las expectativas de rendimiento. La flexibilidad en el acceso al currículo permite hacer ajustes a este para adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes, proporcionando apoyos adicionales, modificaciones o extensiones, según sea necesario.

Colaboración y trabajo en equipo: Aquí se fomenta la colaboración entre los estudiantes, promoviendo el trabajo en equipo y la ayuda

mutua, que compartan recursos y aprendan unos de otros, creando un ambiente de apoyo y comunidad en el aula. Esto permite que los estudiantes se apoyen entre sí y aprendan unos de otros, independientemente de sus habilidades o antecedentes.

Ambiente inclusivo: Crea un ambiente en el aula que celebre la diversidad y fomente el respeto mutuo. Utiliza materiales y recursos que reflejen la diversidad de la comunidad escolar y promuevan la aceptación y la inclusión.

Tecnología asistencial: Integra la tecnología asistencial para apoyar a los estudiantes con discapacidades o necesidades especiales, proporcionándoles herramientas y recursos tecnológicos que les ayuden a participar plenamente en el aprendizaje. La tecnología asistencial, como los lectores de pantalla, los programas de voz a texto, *software* de traducción, aplicaciones de organización y planificación, así como los dispositivos de comunicación aumentativa y alternativa (CAA) y otros dispositivos y aplicaciones, puede ser una herramienta valiosa para apoyar a los estudiantes con discapacidades o necesidades especiales en el aula.

Evaluación inclusiva: Utiliza métodos de evaluación flexibles que permitan a los estudiantes demostrar su comprensión de diferentes maneras. Considera opciones, como proyectos creativos, presentaciones orales, o evaluaciones basadas en el rendimiento, además de pruebas escritas tradicionales.

Formación y desarrollo profesional: Proporciona formación y desarrollo profesional a los docentes sobre estrategias de inclusión y cómo apoyar a todos los estudiantes en el aula de manera efectiva.

Participación de la comunidad: Involucra a los padres, familias y miembros de la comunidad en el proceso educativo, reconociendo y valorando sus experiencias y conocimientos para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes.

Fomentar la autoevaluación y la reflexión: Brinda oportunidades para que los estudiantes reflexionen sobre su propio aprendizaje, establezcan metas personales y evalúen su progreso a lo largo del tiempo.

De todas las anteriores estrategias, se puede destacar que es el DUA una orientación básica de inclusión, dado que al ser un enfoque educativo que busca crear un ambiente de aprendizaje flexible y accesible para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, estilos de aprendizaje o necesidades; se extiende como plataforma desde la cual se estructuran

pautas de acción de forma articulada que siguen principios que dan acceso a una educación para todas y todos. Aquí se tienen algunas estrategias específicas para implementar el DUA en el aula:

- a. Ofrecer opciones de presentación: Proporciona información de manera multisensorial, como texto, audio, video o gráficos, para que los estudiantes puedan acceder a la información de acuerdo con sus preferencias y necesidades.
- b. Proporcionar opciones de participación: Diseña actividades que permitan a los estudiantes participar de diferentes maneras, como a través de discusiones en grupo, proyectos individuales, actividades prácticas o debates en línea.
3. Ofrecer opciones de expresión: Permite a los estudiantes demostrar su comprensión y habilidades utilizando diferentes medios y formatos, como escribir un ensayo, crear una presentación multimedia, grabar un *podcast* o realizar una representación teatral.

Al implementar estas estrategias, se puede crear un entorno inclusivo en el aula donde todos los estudiantes se sientan valorados, respetados y apoyados en su proceso de aprendizaje.

Necesidades educativas especiales asociadas con diferentes tipos de discapacidades

Las necesidades educativas especiales varían según el tipo y la gravedad de la discapacidad de cada individuo. Aquí hay una descripción general de algunas de las necesidades educativas especiales asociadas con las discapacidades más comunes que pueden presentarse en un entorno educativo universitario y que se ofrecen como aspectos elementales a cubrir:

Discapacidad física

Acceso físico: Necesitan un entorno físico accesible que incluya rampas, ascensores y baños adaptados para facilitar la movilidad.

Tecnología asistiva: Pueden necesitar dispositivos como sillas de ruedas, ortesis, prótesis u otros dispositivos de asistencia para participar plenamente en actividades educativas.

Discapacidad visual

Acceso a la información: Necesitan materiales educativos en formatos accesibles, como braille, audio o texto electrónico, así como dispositivos de asistencia como lectores de pantalla.

Apoyo en el aprendizaje: Pueden requerir técnicas de enseñanza adaptadas, como la lectura en voz alta, la descripción verbal de gráficos y el uso de materiales táctiles.

Discapacidad auditiva

Acceso a la comunicación: Necesitan acceso a servicios de interpretación en lengua de señas, subtítulos en videos y tecnología de asistencia auditiva, como audífonos o implantes cocleares.

Desarrollo del lenguaje: Pueden requerir terapia del habla y del lenguaje para mejorar las habilidades de comunicación oral y la comprensión del lenguaje.

Discapacidad intelectual

Adaptaciones curriculares: Necesitan programas educativos adaptados a su nivel de habilidad y ritmo de aprendizaje, con un enfoque en el desarrollo de habilidades funcionales y académicas.

Apoyo individualizado: Pueden necesitar apoyo adicional en el aula, como tiempos de prueba extendidos, instrucción individualizada o estrategias de enseñanza diferenciadas.

Trastornos del desarrollo, como el autismo

Apoyo social y emocional: Necesitan un entorno de apoyo que fomente la inclusión, la comprensión y el respeto por las diferencias individuales.

Estructura y rutinas: Pueden beneficiarse de estructuras claras y rutinas predecibles en el aula para ayudar a reducir la ansiedad y mejorar la participación.

Es importante tener en cuenta que las necesidades educativas de cada persona con discapacidad pueden ser únicas y pueden requerir un enfoque individualizado para satisfacerlas de manera efectiva. Los equipos de educación especial, que incluyen maestros, terapeutas, especialistas y otros profesionales, trabajan en colaboración con los estudiantes y sus familias para desarrollar planes de educación individualizados (PEI) que aborden estas necesidades de manera integral y promuevan el éxito académico y personal.

Barreras para la inclusión en la educación superior

Para Romero *et al.* (2015), el acceso y la participación plena en la educación superior pueden estar obstaculizados por una variedad de barreras

para los estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas barreras pueden incluir:

- ◇ *Barreras físicas*: La falta de accesibilidad en los edificios y las instalaciones universitarias puede dificultar el acceso para estudiantes con discapacidades físicas.
- ◇ *Barreras cognitivas*: El currículo universitario puede estar diseñado de manera que sea difícil de entender para estudiantes con dificultades de aprendizaje o procesamiento de información.
- ◇ *Barreras sociales y emocionales*: La falta de apoyo y comprensión por parte de profesores y compañeros puede afectar negativamente la experiencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Para abordar estas barreras y promover la inclusión en la educación superior, es fundamental implementar adecuaciones curriculares efectivas. Algunas estrategias clave incluyen:

- ◇ *Evaluación de necesidades individuales*: Realizar evaluaciones individualizadas para identificar las necesidades específicas de cada estudiante y desarrollar un plan de adecuaciones curriculares personalizado.
- ◇ *Diseño universal del aprendizaje (DUA)*: Utilizar principios de diseño universal del aprendizaje para crear un currículo que sea accesible para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o discapacidades.
- ◇ *Apoyo individualizado*: Proporcionar apoyo individualizado, como tutores o asistentes de aprendizaje, para ayudar a los estudiantes a superar barreras y alcanzar sus metas académicas.

Investigaciones recientes sobre adecuaciones curriculares en la educación superior

Investigaciones recientes han demostrado el impacto positivo de las adecuaciones curriculares en la experiencia y el rendimiento académico de los estudiantes en la educación superior. Por ejemplo, un estudio realizado por García *et al.* (2020) encontró que las adecuaciones curriculares aumentaron la participación y el éxito académico de los estudiantes con discapacidades en un programa universitario.

De acuerdo con Corredor (2016), las adecuaciones curriculares son modificaciones o ajustes en el currículo y en las prácticas pedagógicas

que se realizan para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad o con dificultades de aprendizaje. Estas adaptaciones pueden incluir cambios en los materiales educativos, en las actividades de enseñanza-aprendizaje, en la evaluación y en el entorno físico, con el objetivo de hacer que el currículo sea más accesible y significativo para todos los estudiantes.

Para Estévez *et al.* (2022) y Corredor (2016), un profesor universitario que necesita saber cómo hacer adecuaciones curriculares para la inclusión educativa de estudiantes universitarios con condiciones específicas como trastornos del neurodesarrollo y necesidades educativas especiales, requiere atender una serie de acciones que, encaminadas como pasos, pueden ofrecerle una guía. Misma que se presenta a continuación:

1. Conocer las necesidades individuales de los estudiantes: Es fundamental comprender las necesidades específicas de cada estudiante con trastornos del neurodesarrollo y otras necesidades educativas especiales. Esto puede implicar reunirse con los estudiantes, revisar la documentación médica o educativa proporcionada y comunicarse con los servicios de apoyo a la discapacidad de la universidad. En este primer momento se esperaría tipificar alumnos con necesidades educativas especiales en primer lugar, asociadas a condiciones personales de déficit sensorial, motor, psíquico o sobredotación intelectual. Y, en segundo lugar, alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a factores sociales, culturales y de historia educativa, fundamentalmente desajustes sociales, inadaptación y problemas de comportamiento (Monjas, 1995).
2. Evaluar el currículo existente: Analizar el currículo y las actividades de aprendizaje para identificar posibles barreras que puedan dificultar la participación y el éxito de los estudiantes con trastornos del neurodesarrollo. Esto puede incluir la complejidad del lenguaje, la densidad del texto, la estructura de las actividades, etcétera.
3. Aplicar principios de diseño universal del aprendizaje (DUA): El DUA es un enfoque que promueve la inclusión al diseñar el currículo de manera que sea accesible para todos los estudiantes desde el principio. Esto implica ofrecer múltiples formas de representación, acción y expresión, así como opciones para el compromiso del estudiante. Por ejemplo, proporcionar materiales en diferentes formatos, como texto escrito, audio o video, puede beneficiar a estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje.

4. Realizar adaptaciones específicas: Basándose en las necesidades individuales de los estudiantes que pueden haber sido plasmadas en un reporte psicopedagógico elaborado por el área de orientación educativa o por especialistas en cuestión, con el fin de realizar adaptaciones específicas en el currículo y las actividades de aprendizaje. Esto puede incluir simplificar el lenguaje, proporcionar instrucciones claras y paso a paso, ofrecer tiempos de respuesta extendidos en evaluaciones, permitir el uso de tecnología de asistencia, etcétera.
5. Proporcionar apoyo individualizado: Ofrecer apoyo individualizado a los estudiantes según sea necesario. Esto puede implicar reuniones regulares para revisar el progreso, proporcionar retroalimentación específica y brindar recursos adicionales o servicios de tutoría.
6. Comunicación y colaboración: Mantener una comunicación abierta y colaborativa con los estudiantes, otros profesores y los servicios de apoyo a la discapacidad de la universidad. Trabajar en equipo para identificar estrategias efectivas y garantizar que se satisfagan las necesidades de los estudiantes de manera integral.
7. Evaluar y ajustar continuamente: Evaluar regularmente la efectividad de las adecuaciones curriculares y realiza ajustes según sea necesario. Solicitar retroalimentación de los estudiantes y observa su progreso para asegurarse de que estén recibiendo el apoyo adecuado para tener éxito en su aprendizaje.

Al seguir estos pasos y adoptar un enfoque centrado en el estudiante, los profesores universitarios pueden hacer adecuaciones curriculares efectivas para promover la inclusión educativa de estudiantes con trastornos del neurodesarrollo y necesidades educativas especiales.

Conclusiones

La implementación de adecuaciones curriculares efectivas es fundamental para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas en la educación superior. Al abordar las barreras existentes y proporcionar un ambiente de aprendizaje accesible y significativo, las universidades pueden garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial académico. A través de la evaluación individualizada, el diseño universal del aprendizaje y el apoyo individualizado, las universidades pueden crear entornos inclusivos que beneficien a toda su comunidad estudiantil.

Entre las recomendaciones se puede destacar que es imprescindible partir de un diagnóstico detallado de las necesidades educativas especiales de los estudiantes y del contexto institucional, donde se hayan involucrado a todas las partes interesadas, incluyendo a los mismos estudiantes, docentes, personal administrativo y empleadores.

De igual forma, se recomienda como medios para recopilar datos el utilizar encuestas, grupos focales y entrevistas para recopilar información sobre las percepciones y expectativas de la comunidad universitaria en torno al tema de la inclusión educativa.

Dentro de las adecuaciones curriculares, cabe como recomendación tener objetivos claros y competencias específicas que los estudiantes deben alcanzar al finalizar el programa. Incluyendo en su análisis a docentes y expertos en la materia en el diseño del currículo para asegurar que sea relevante y riguroso.

Para el profesorado se hace necesario crear comunidades de práctica donde puedan compartir experiencias y mejores prácticas. Participar en redes académicas y de investigación para mantenerse actualizado con las mejores prácticas y tendencias globales alrededor del tema.

Asimismo, se recomienda realizar una implementación piloto del nuevo currículo en un grupo pequeño antes de su aplicación a gran escala. Así como asegurar que el currículo y los recursos sean inclusivos y accesibles para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades. De forma tal que se pueda garantizar que con esas adecuaciones curriculares se puede promover la diversidad y la inclusión en el contenido curricular y en las actividades de aprendizaje.

En definitiva, para implementar adecuaciones curriculares, se requiere tener una amplia concepción de la inclusión con un enfoque integral, colaborativo y adaptativo, centrado en las necesidades de los estudiantes y las demandas del entorno académico y profesional.

Las investigaciones recientes respaldan la eficacia de las adecuaciones curriculares en la educación superior, destacando su papel en el aumento de la participación y el éxito académico de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, es importante seguir investigando y desarrollando prácticas efectivas para garantizar que todas las personas tengan acceso equitativo a la educación superior.

Referencias

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* (pp. 18-19).

- Corredor, Z. (2016). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. *Revista Educ@ción en Contexto*, 11(3), 56-78. Venezuela, Universidad Nacional Abierta. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6296699.pdf>
- De Lorenzo, R. (2014). *Discapacidad, sistemas de protección y trabajo social*. Alianza Editorial.
- Echeita, G. (2016). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones* (Vol. 102). Narcea Ediciones.
- Escareño, J. R. C. (2017). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2).
- Estévez Arias, Y., Sánchez Valdés, X., y Torres Hernández, Y. (2022). La superación de los docentes: desafíos ante las adaptaciones al currículo y la educación inclusiva. *Mendive. Revista de Educación*, 20(3), 1051-1069.
- García, A., López, B., y Martínez, C. (2020). Impacto de las adecuaciones curriculares en la educación superior. *Revista de Educación Superior*, 15(2), 120-135.
- Gómez, P., Santisteban, A., y Pinochet, S. (2021). *Formar al profesorado en educación para la ciudadanía a partir de problemas sociales relevantes. Un estudio de caso con el profesorado en formación inicial de ciencias sociales, sobre la libertad de expresión*. Universidad Autónoma de Barcelona. Programa de Doctorado en Educación. <https://ddd.uab.cat/record/244218>.
- González, J. A. T. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 49(1), 62-89.
- González, A. A. O. (2016). Aproximaciones y descripciones generales sobre la formación del objeto de la educación inclusiva. En *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. 1: Los Rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los inicios del siglo XXI: Cartografías para modernizar el enfoque* (pp. 24-89). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Herrán Gascón, A. de la (2022). ¿Y si la educación inclusiva se estuviese desarrollando en el marco de una educación equivocada? La perspectiva del paradigma radical e inclusivo. En A. Ocampo González (Comp.), *Tarea crítica de la Educación Inclusiva: transformaciones heterológicas, rearticulaciones políticas, acción fronteriza y creación de otros mundos* (pp. 86-177). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).

- Luque-Parra, D., Rodríguez-Infante, G. y Luque-Rojas, M. (2014). Adecuación del currículum al alumnado universitario con discapacidad: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, v(13), 101-116. México, UNAM-IISUE/UNIVERSIA, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/328>
- Manzueta, A. M. N. (2022). Teoría del aprendizaje desde las perspectivas de Albert Bandura y Burrhus Frederic Skinner: vinculación con aprendizaje organizacional de Peter Senge. *UCE Ciencia. Revista de Postgrado*, 10(3).
- Monjas, I. (1995). La educación del alumnado con necesidades educativas especiales en la Educación Secundaria Obligatoria. Un difícil y complejo reto. *Siglo Cero*, 26(4), 160, 5-23.
- Romero, M. S., Torres-Coronas, T., y Arias-Oliva, M. (2015). Barreras para la inclusión de las competencias emocionales en la educación superior. *Opción*, 31(5), 1140-1158.
- Wenz-Gross, M., & Siperstein, G. (1997). Importance of social support in the adjustment of children with learning problems. *Exceptional Children*, 63, 183-193.
- Wenz-Gross, M., & Siperstein, G. (1998). Students with learning problems at risk in middle school: Stress, social support, and adjustment. *Exceptional Children*, 65, 91-100.

Sobre los autores

María Lorena Serna Antelo

Instituto Tecnológico de Sonora. Grado máximo de estudios: Doctorado. Líneas de investigación: estudios en educación superior, inclusión educativa, habilidades socioemocionales, currículum educativo.

- ◇ Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6994-1736>
- ◇ Correo electrónico: lorena.serna@itson.edu.mx

Publicaciones recientes:

- Márquez, I., Lorena y Serna, M. (2023). Roles en la escuela: discentes y docentes. En A. Lozano, M. Rivera, J. Ochoa y M. Dávila (Eds.), *Conducción de grupos escolares* (pp. 29-50), Cromberger.
- Pizá, G., Reyna, I. y Serna, M. (2023). El discurso argumentativo en los foros virtuales. En E. González, L. Gassós, S. Santos y M. Sotelo (Eds.), *Trayectorias escolares y virtualidad de la educación* (pp. 117-129), ITSON.

Serna, M. L., Dávila, M., y Rivera, M. (2019) Un abordaje metodológico en la armonización de las adecuaciones y adaptaciones curriculares a nivel universitario como medio de inclusión educativa. En D. Ramos, M. Dávila, M. Sotelo y M. Rivera (Eds.), *Inclusión educativa y social: Avances y retos en la atención a la diversidad* (pp. 95-106), Pearson.

Montoya, J., Tánori, Q. J., Vera, N. A., y Serna, M. L. (2019). Percepción de violencia y zona geográfica en relación con el clima escolar en Sonora. En C. Tapia, A. Valdés y G. Torres (Eds.), *Resultados de investigación educativa. Oportunidades para los actores educativos* (pp. 151-160), CONACYT.

Mónica Cecilia Dávila Navarro

Instituto Tecnológico de Sonora. Grado máximo de estudios: Doctorado. Líneas de investigación: alternativas educativas para la inclusión social, inclusión en educación formal, prácticas apropiadas para el desarrollo en educación infantil, educación inicial.

- ◇ Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1673-2372>
- ◇ Correo electrónico: monica.davila@itson.edu.mx

Publicaciones recientes:

Dávila-Navarro, M.C. y Chávez-Nava, R. (2022). Programa de Educación No Formal para Población Infantil Vulnerable. En E. Leal y A. Ramírez (Coords.), *Caminando juntos. Primeras aproximaciones de la universidad pública a la formación, investigación e innovación para la atención integral a la primera infancia. Volumen I*. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Dávila-Navarro, M. C., Chávez-Nava, R., Gutiérrez-Rodríguez, A. G. & Rivera-Iribarren, M. (2023). Educational agents and sensitive and receptive interactions for learning in early childhood in vulnerable contexts. *Journal Basic Education*, 2023. 7-18: 10-16.

Elizabeth Del Hierro Parra

Instituto Tecnológico de Sonora. Grado máximo de estudios: Doctorado.

Líneas de investigación: Uso de tecnología en la educación básica y superior. Aplicación de nuevos enfoques y estrategias de los procesos de enseñanza y aprendizajes a través de la tecnología educativa para contribuir en el desarrollo de la sociedad del conocimiento.

Publicaciones recientes:

Uso de la tecnología: Investigaciones en educación básica y superior, Editorial Clave (2021) e *Integración de la Tecnología en Ambientes de Aprendizaje: experiencias de docentes y estudiantes*, Editorial Comunicación Científica (2023).

- ◇ Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8450-5537>
- ◇ Correo electrónico: ehierro@itson.edu.mx

Reyna Isabel Pizá Gutiérrez

Instituto Tecnológico de Sonora. Grado máximo de estudios: Doctorado.

- ◇ Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6735-686X>
- ◇ Correo electrónico: reyna.piza@itson.edu.mx

Publicaciones recientes:

Lozano-Rodríguez, A., García Cue, J. L., Pizá-Gutiérrez, R. I. & Mercado-Varela, M. A. (2023). Google Workspace Tools and Their Relationship with Self-Regulatory Competence. *The International Journal of Technologies in Learning*, 30(2), 103-118. doi:10.18848/2327-0144/CGP/v30i02/103-118.

Lozano-Rodríguez, A., García-Cué, J. L., Mercado-Varela, M. A., & Pizá-Gutiérrez, R. I. (2023). Análisis del uso de las herramientas Google Workspace en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 31(88), e4094, <https://doi.org/10.33064/iycuaa2023884094>

Gutiérrez-Salomón, J. A. *et al.* (2022). Integración de herramientas tecnológicas en la enseñanza por profesores universitarios durante la contingencia por COVID-19. *Santiago*, 157, enero-abril. 2022, 208+. *Gale OneFile: Informe Académico*, link.gale.com/apps/doc/A695606011/IFME?u=anon~59cfl8e9&sid=googleScholar&xid=0b6c38ef.

Pizá, G., Reyna, I. y Serna, M. (2023). El discurso argumentativo en los foros virtuales. En E. González, L. Gassós, S. Santos y M. Sotelo (Eds.), *Trayectorias escolares y virtualidad de la educación* (pp. 117-129), ITSON.

CAPÍTULO 6

CREENCIAS PARENTALES SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN NIÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA DURANTE EL CONFINAMIENTO POR COVID-19

*Roberto Chávez Nava,
Elisa Ibarra Reyes
Michelle Eneyda Ramos Valdez
Paulina Guadalupe Zamora Castro*

Antecedentes

La presente investigación muestra los resultados de la indagatoria en padres de niños de educación básica respecto a sus creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos durante el confinamiento por COVID-19. Fue realizada en la primera etapa de regreso a la normalidad, buscando obtener información de adultos a cargo de niños en cuanto a los alcances del aprendizaje y los factores que rodearon el proceso de enseñanza desde el ámbito educativo formal. Las respuestas de las personas que de pronto se encontraron con la responsabilidad de incluir en sus deberes el desarrollo escolar de los niños, permitirá conocer aspectos de los alcances del uso de tecnologías de la información, así como de las implicaciones socioemocionales del aislamiento. Aún hoy día se siguen analizando las consecuencias de esta situación por la que paso todo el planeta, por lo que es de suma importancia tener más claridad sobre los efectos que tuvo y tendrá en el desarrollo de los niños, para poder intervenir en ello y disminuir los posibles efectos negativos.

Se inicia con una conceptualización del enfoque educativo en México, así como un panorama de este, posteriormente se continua con la descripción de lo que implicó a nivel mundial y nacional el periodo de aislamiento por COVID-19. Se concluye con las estrategias que se implementaron y el papel que desempeñaron los padres de familia en el desarrollo de estas en sus hogares.

La educación en México es considerada actualmente un derecho al que cualquier ciudadano puede acceder por la Ley General de Educación y según el artículo 3º. de la Constitución Política Mexicana:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado-Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; esta y la media superior serán obligatorias [...] La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia (Congreso de la Unión, 2024, p. 5).

Aunado a esto, se indica que el estado deberá priorizar el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos; además, resalta que la educación debe ser equitativa, inclusiva, intercultural, integral y de excelencia por igual para todos los y las niñas del país.

A pesar de lo ya mencionado, lamentablemente esto no es una realidad absoluta para todos los niños mexicanos, hay diferentes factores tanto dentro de las escuelas como en los hogares de los mexicanos que inciden en que no se pueda llevar a cabo lo estipulado en el ya mencionado artículo 3º. de la Constitución política mexicana; tales como la ubicación geográfica, la condición socioeconómica de los estudiantes, la situación familiar, el estado de salud, entre otras.

Actualmente, en México la educación básica está integrada por tres niveles educativos: educación preescolar (3 a 5 años), primaria (6 a 11 años) y secundaria (12 a 14 años), por esto se considera como rezago educativo a los individuos de más de 15 años que no hayan terminado uno o más de los tres niveles educativos que se consideran parte de la educación básica.

Según las cifras obtenidas del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2021), en educación preescolar en el año 2000 hubo una matriculación del 49.6% a nivel nacional, en 2010 aumentó al 68.5%, pero lamentablemente con los años ha ido disminuyendo hasta el registro de 2020, donde se estipula que hubo una matriculación de 65.6 por ciento.

Por otra parte, para la educación primaria el porcentaje de matriculación que se obtuvo en el año 2000 fue de 99.6%, aumentando con el tiempo a 101.7% en 2010, pero nuevamente disminuyendo en 2020, con un registro de matriculación de 97.4%; a pesar de este deceso, la educación primaria es el nivel educativo en el que se ha registrado mayor índice de asistencia en educación básica.

Para finalizar, en el último nivel de educación básica, secundaria, en el año 2000 se tuvo un registro de matriculación de 66.5%, aumentando a 80.3% en 2010 y teniendo su pico más alto en 2014, con un porcentaje

de 88.3%; sin embargo, para 2020 la matriculación iba en su mayoría en aumento año tras año después del 2000, con algunas disminuciones a partir del 2010 por diversos factores, pero es en 2020 que da inicio la pandemia por el virus de SARS-COV-2 (COVID-19), obligando a nivel mundial a todas las instituciones educativas y cualquier sitio que no ofreciera servicios de primera necesidad a cerrar sus instalaciones y suspender sus actividades por tiempo indefinido.

Planteamiento del problema

Antes de comenzar a describir las consecuencias que ha dejado el confinamiento por la reciente pandemia, es necesario definir lo que es este nuevo virus. Según información proporcionada en 2020 por la Organización Mundial de la Salud (OMS), el COVID-19 es la enfermedad causada por el nuevo coronavirus conocido como SARS-COV-2. La OMS tuvo noticia por primera vez de la existencia de este nuevo virus el 31 de diciembre de 2019, al ser informada de un grupo de casos de neumonía vírica que se habían declarado en Wuhan, República Popular China.

Fue debido a este virus que los gobiernos del mundo tomaron la decisión de declarar una cuarentena por tiempo indefinido para tratar de frenar la propagación del COVID-19. Durante el confinamiento por la pandemia, solamente los establecimientos e instituciones que ofrecieran servicios de primera necesidad, como supermercados, hospitales, farmacias y algunos establecimientos de comida, entre otros, pudieron permanecer abiertos al público, y el resto se vio obligado a cerrar sus puertas.

Los hospitales se llegaron a ver en su máxima capacidad de internos a nivel mundial por los contagiados con COVID-19, ya que el mencionado virus era muy agresivo con los infectados; además de ser de fácil contagio, los síntomas podían llegar a ser muy dolorosos y, según la OMS (2020), iban desde la fiebre, tos seca, dolor de cabeza, cansancio, la pérdida del olfato o el gusto, la congestión nasal, dolores musculares, diarrea, vómito y vértigo, hasta llegar a casos graves con dolor fuerte en el pecho y disnea, que es incapacidad de respirar por sí mismos por lo cual se veían obligados a pasar por una intubación y llegando lamentablemente en muchos de los casos a la muerte.

Es debido a lo ya mencionado que se tuvieron que tomar medidas drásticas, y el 16 de marzo de 2020 la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través del Acuerdo número 02/03/20, indica que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Edu-

cativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la SEP.

A pesar de la suspensión de labores presenciales, los millones de alumnos inscritos en los diferentes niveles educativos no podían quedarse sin sus clases por lo cual, para poder intentar seguir con las actividades diarias de manera óptima, se comenzó con el denominado trabajo desde casa; más específicamente, en el área de la educación se manejó como escuela a distancia, la cual consistía a grandes rasgos en clases en línea. Esta podía verse de diversas maneras, dependiendo sobre todo de la institución educativa.

A nivel nacional, el gobierno de México creó el programa “Aprende en Casa”, el cual es una estrategia nacional de aprendizaje a distancia que tiene como propósito brindar el servicio educativo de tipo básico a través de los medios disponibles como la televisión, Internet, radio y libros de texto gratuitos a niñas, niños y adolescentes para garantizar su derecho a la educación, aun en contextos de emergencia como el que representó la presencia del virus SARS-COV-2 (COVID-19) en un esfuerzo coordinado entre la Federación, los estados y la autoridad educativa federal en la Ciudad de México (*Estrategia Aprende en Casa. Informe de resultados 2020-2021*).

No obstante, no en todas las escuelas se utilizó esta estrategia como método de apoyo de enseñanza; en su mayoría, las instituciones privadas comenzaron con clases en línea, en las cuales los maestros utilizaban herramientas de videoconferencia, como Zoom o Meet, para impartir sus clases. A través de un *link*, los alumnos accedían a dichas videoconferencias en donde los docentes les exponían los temas que en un inicio deberían haberse realizado de manera tradicional en las aulas; o también, añadido a esto, algunas instituciones contaban con su propia plataforma *web* en la que constantemente dejaban las asignaciones con sus respectivas instrucciones, materiales y fecha de entrega.

Otras instituciones optaron por enviar asignaciones semanalmente sobre los temas que debían impartirse, la mayoría optaba por enviarlas vía mensaje por la aplicación Whatsapp, ya que era la opción más viable debido al fácil acceso que tiene dicha *app*, pues hoy en día es muy común tenerla.

Con esta nueva modalidad de clases, los roles de los involucrados en el proceso educativo sufrieron un cambio drástico, los docentes se encargaban aun de diseñar las clases; sin embargo, ahora eran los padres los que tenían que asegurarse de que las actividades se realizaran, sobre todo para los alumnos más jóvenes que se encontraban cursando el nivel preescolar o los alumnos en primaria baja (primer, segundo y tercer año de primaria)

antes y durante el confinamiento por COVID-19, ya que estos alumnos son los que requieren de más apoyo por parte de sus familiares para realizar las actividades.

Balarin y Cueto (2008) mencionan que la participación de los padres en la educación de los hijos beneficia su rendimiento académico, aprendizaje, motivación y en sí el desarrollo integral. Niños con participación familiar en el ámbito escolar presentan actitudes más propicias al trabajo de la escuela, están más motivados al aprendizaje, tienen mayor satisfacción escolar y presentan menos comportamientos violentos (García-Bacete, 2003).

La participación parental es entendida como el involucramiento de los padres en una o varias actividades relacionadas con la escuela, por ejemplo, asistir a las juntas de padres de familia, participar de manera voluntaria en el mejoramiento de la escuela, ayudar a los hijos con la tarea y animar los logros de los hijos (Valdés, Martín y Sánchez 2009). Mientras que para Delgado (2019), la participación de los padres en el proceso educativo se refiere a que tanto maestros como padres de familia compartan la responsabilidad de enseñar a los alumnos y trabajen en conjunto para alcanzar los objetivos educativos.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2004), el compromiso de los padres en la educación de sus hijos se refiere a la participación en el ambiente educativo, como proponer y cuestionar en los espacios propiciados por las instituciones escolares, proponer cambios en la enseñanza, opinar sobre recursos de las escuelas y cómo obtenerlos, en suma, siendo parte de la gestión educativa de sus hijos.

Según un estudio realizado por Valdés y Urias (2011), los padres dicen que apoyan a sus hijos preguntándoles acerca de su asistencia a la escuela, los temas y el cumplimiento de las tareas. Las madres, por su parte, comentaron que ayudan a sus hijos preguntando qué hicieron en la escuela, verificando que lleven el material, estableciendo reglas y límites que apoyen el estudio y repasando con ellos lo que hicieron en la escuela. También incluyen el hecho de comunicarse con el maestro y estar informadas acerca de los avances de sus hijos en la escuela.

El alejamiento de los padres de la escuela trae consecuencias en el desarrollo infantil, como las encontradas por Yuste y Pérez (2008), quienes concluyen, por ejemplo, que las conductas violentas en la escuela se relacionaban con la despreocupación de los tutores hacia la educación. Involucrarse en la educación asegura una relación positiva con el rendimiento académico de los alumnos (Sánchez, Reyes y Villarroel, 2016). Más aún, la vinculación familiar con la escuela ayuda a la mejora de los docentes y

su proceso de enseñanza, lo cual trae consigo un ambiente positivo e influye en la disminución de problemas (Larraín y León, 2020).

Pero esta participación parental en el proceso de enseñanza aprendizaje tuvo que evolucionar forzosamente debido al confinamiento y cierre de instituciones educativas por el COVID-19. El rol de los padres o tutores tuvo que adaptarse a la nueva normalidad, sobre todo los de los estudiantes de nivel básico, más específicamente en preescolar y primaria, ya que estos se vieron orillados a involucrarse más activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, supervisando la entrada a sus clases, la elaboración de sus tareas, intentando ayudarles con las mismas o los que tenían los recursos económicos suficientes para buscar ayuda externa de una maestra o maestro que pudiera ayudar con la regularización de las clases a sus hijos e incluso inscribirlos a clubes de tareas en donde, de igual manera, se tenía a personas que ayudaban a los estudiantes a comprender y poder realizar sus asignaciones diarias de las diferentes materias que llevaban, dependiendo de su grado de escolaridad.

A pesar de todas las estrategias implementadas por las diversas instituciones educativas con el fin de impartir sus clases de la manera más entendible posible para los alumnos, no se pudo evitar que se diera un rezago educativo; con la llamada nueva normalidad, los ya mencionados cambios en la manera de impartir las clases provocaron diversos problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, impidiendo que estos mismos lleguen a los aprendizajes esperados según su nivel educativo.

Al ser los padres o tutores los que pasaron todo el día con los alumnos y sobre todo ser los que se encargaban de asegurar su desempeño académico, es que surge la duda sobre cuál era su percepción respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos y en específico cuál es la percepción que tienen sobre el posible rezago educativo que sufrieron los alumnos, en comparación a los años escolares anteriores.

Objetivos

General: Identificar las creencias parentales sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en niños de educación básica durante el confinamiento por COVID-19.

Específicos:

- ◇ Identificar las ventajas y desventajas de la virtualidad a partir de las creencias de los padres de niños en educación básica durante el confinamiento por COVID-19.

- ◇ Conocer las opiniones de los padres de niños en educación básica acerca de las materias que cursaron sus hijos durante el confinamiento por COVID-19.
- ◇ Conocer las creencias de los padres de niños en educación básica sobre los factores que influyen en el proceso de aprendizaje del niño durante el confinamiento por COVID-19.
- ◇ Identificar las actividades escolares que se seguían en casa durante el confinamiento por COVID-19.

Metodología

La presente investigación es de tipo cuantitativo-descriptivo no experimental, puesto que, según Solís (2019), pretende describir el fenómeno de una situación específica sin intervenir en dicho suceso. Se realizó con personas cuyas características indispensables eran ser padres, madres y tutores de alumnos inscritos en los niveles de educación básica, abarcando desde preescolar hasta primaria durante el ciclo escolar de 2020-2021, el cual fue en modalidad completamente remota-virtual debido al confinamiento causado por la pandemia del COVID-19. Los participantes formaban parte de cinco escuelas pertenecientes a una zona escolar del sur de Sonora con la que se tenía vinculación de práctica profesional con el Programa Educativo de Licenciado en Educación Infantil del Instituto Tecnológico de Sonora.

Se utilizó una encuesta por medio de un formulario de Google que consta de 20 secciones, donde se solicita responder detalles acerca del contexto familiar, los factores del aprendizaje del alumno, el apoyo que recibe en casa, entre otras. Dicha encuesta está compuesta por preguntas de opción múltiple y preguntas abiertas que varían según la información solicitada.

Para el diseño del instrumento, se utilizó como referencia la *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*, cuya finalidad es medir en qué magnitud impactó positiva o negativamente la pandemia por COVID-19 en la educación básica. De dicha encuesta, se retomó la información solicitada a los encuestados con el objetivo de obtener las respuestas más precisas, con la finalidad de tener resultados útiles para cumplir con el objetivo.

A continuación, se describe el contenido de cada sección según la información solicitada. Aunque las secciones 11, 13-17, 18 y 19 son las que están directamente relacionadas con el aspecto de las creencias de los padres sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, el resto de las secciones son relevantes en cuanto dan un contexto a dichas creencias.

- ◇ Sección 3: Información sociodemográfica de quien responde.
- ◇ Sección 4: Escuela a la que asiste el niño.
- ◇ Sección 5: Información sociodemográfica del niño sobre el que se responde la encuesta.
- ◇ Sección 7-8: Características de vivienda.
- ◇ Sección 9: Modalidad en la que el niño recibe las clases.
- ◇ Sección 10: Apoyo al niño con sus asignaciones.
- ◇ Sección 11: Ventajas y desventajas de la virtualidad.
- ◇ Sección 12: Grado al que asiste.
- ◇ Sección 13-17: Opiniones acerca de las materias que cursan.
- ◇ Sección 18: Factores que influyen en el proceso de aprendizaje del niño.
- ◇ Sección 19: Actividades escolares en casa.

Para la recolección de datos, se difundió el *link* de la encuesta a la directora de la zona escolar para a su vez difundirla en las escuelas participantes. Se envió a todos los padres, indicando que la participación era voluntaria y se solicitaba responder de forma sincera y precisa. Se hizo un corte a los tres meses para la información que se utilizaría en el análisis.

Se utilizó un conjunto de gráficas arrojadas automáticamente por Google Forms tras terminar el periodo de encuestas. Existe una gráfica correspondiente a cada inciso, todo esto para presentar los resultados de manera visual, cuantitativa y descriptiva, utilizando como herramienta base la gráfica con datos cuantitativos y realizando una descripción de estos; se concluyó con un análisis de las respuestas de cada una de las preguntas.

Los participantes dieron su consentimiento al principio de la encuesta para utilizar los datos compartidos de manera anónima, sin difundir ningún dato personal que ponga en riesgo el anonimato de la persona o del niño o niña en cuestión.

Resultados

A continuación, se muestran los resultados de la investigación. En términos generales sobre los datos de quien respondió la encuesta, se puede apreciar que fueron personas mexicanas, la mayoría mujeres de entre 22 y 55 años, contando todos con el nivel de escolaridad de secundaria terminada y solo una mínima parte de la muestra con un posgrado. La mayor parte de los encuestados eran casados y contaban con empleo, además, dentro de sus viviendas vivían un aproximado de 4 personas, siendo estas en su mayoría mujeres.

La mayoría de los hijos de los encuestados estaban cursando primaria, siendo sexto año el grado predominante, así como del tipo urbana, pública y del turno matutino, lo que más se repetía en la muestra.

En la sección de información del niño, se pudo recabar la información de que 63.16% eran hombres, mientras que solo 36.84% eran mujeres, oscilaban entre los 3 y 10 años; iban desde un metro de altura hasta el metro y sesenta y dos centímetros y con un peso similar entre edades. Aunado a esto, se destacó que solo una pequeña parte de la muestra recibía apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

En cuanto a la sección de si el niño presentaba necesidades educativas especiales (NEE), la mayoría respondió que sí habían contado con la ayuda de una maestra sombra, durante un tiempo aproximado de tres años, sin embargo, la mayoría ya no contaba con ese apoyo, pero si recibieron ayuda externa a la escuela dentro de un periodo de entre uno y ocho años. Entre los niños de la muestra con NEE, la mayoría contaba con una evaluación formal y predominaba el trastorno por déficit de atención e hiperactividad y el autismo como diagnóstico.

La disponibilidad del Internet era prácticamente total entre los encuestados, la mayoría contaba con celular inteligente, computadora portátil o de escritorio, todos contaban con televisión digital y la mayoría con *tablet*.

En cuanto a la sección 8, sobre el porqué no disponían de Internet, los encuestados respondieron que era porque dentro de sus viviendas no contaban con el equipo suficiente, tenían acceso a Internet en otros lugares o no estaba disponible el servicio de Internet en su localidad.

La mayoría de los encuestados coincidían en el uso de un celular inteligente como principal herramienta para las actividades escolares de sus hijos, era propiedad de la vivienda con uso exclusivo o compartido. Entre los encuestados predominaba el dedicar cuatro horas al día para los estudios de los niños, y la mayoría contaba con apoyo para la realización de las actividades escolares.

Sobre la sección 11, sobre la virtualidad, ventajas y desventajas de esta, la muestra respondió lo siguiente; las escuelas a las que asisten los hijos de los encuestados, en su mayoría se habían contactado a través de correo electrónico o redes sociales para informar sobre las actividades escolares. Entre los padres y madres encuestados, la mayor parte coincidía en que tienen poco o nula disposición a que sus hijos asistieran a clases si el gobierno permitía que el alumnado volviera a sus actividades presenciales y el otro porcentaje se encontraba con algo de disponibilidad ante esa idea.

Para atender a las clases a distancia, la mayoría tuvo que hacer un gasto que no tenían considerado para contratar servicio de Internet o comprar

algún equipo tecnológico para que pudieran atender a las actividades escolares.

En cuanto a las desventajas de la escuela a distancia, según las respuestas de los encuestados, se destacaban la falta de capacidad pedagógica por parte de los padres o tutores, la falta de convivencia social para los niños, el exceso de carga académica, acompañado de una falta de seguimiento al aprendizaje de los alumnos. Y, por otro lado, como las mayores ventajas de la modalidad virtual es que no ponía en riesgo la salud de los niños ni del resto de los individuos de la familia, el ahorro de tiempo del traslado a las instalaciones educativas, así como el ahorro económico que implicó el no hacer ciertos gastos necesarios para ir a las clases presenciales.

La mayor parte de los niños estaban cursando el nivel educativo de primaria, con un 89.5% del total de alumnos, de los cuales la mayoría se encontraban en quinto o sexto grado.

La sección 13 se enfocó en el nivel de preescolar, esta era sobre las opiniones que tienen los padres sobre qué tanto consideraban que habían avanzado en las diferentes materias que tenían. En educación socioemocional se dividió en dos partes: la primera mitad consideró que sus hijos solo tuvieron un avance regular, mientras que la otra mitad respondió que era adecuado. En cuanto a la materia de artes: tres encuestados consideraron que era un avance regular y solo uno respondió que era adecuado. Por otra parte, en la materia de exploración y comprensión del mundo natural y social, la mayoría consideró que tuvieron un avance adecuado. En cuanto a lenguaje y comunicación, estuvo dividido entre la mitad que lo consideró regular y la otra mitad que lo consideró que era de adecuado a mucho el avance. En cuanto a pensamiento matemático, de igual manera se dividieron en dos grupos las respuestas: el primero consideró que el avance era regular y el segundo que era adecuado. Para finalizar, en la materia de educación física, la mitad de los encuestados respondió que era adecuado y la otra mitad consideró de adecuado a mucho el avance.

La sección 14 era el inicio de la primaria, abarcando primer y segundo grado; aquí los familiares encuestados respondieron que en educación socioemocional retrocedieron o tuvieron poco avance; en cuanto a la materia de artes, se indicó una respuesta de retroceso en el aprendizaje de la materia y dos consideraron que tuvieron un avance de poco a regular. En conocimiento del medio, se dividieron las respuestas en tres: uno consideró que su hijo retrocedió, otro que no avanzó nada y el último que fue un avance adecuado. En educación física, un encuestado respondió que su niño retrocedió, y solo dos consideraron que era poco el avance. En formación cívica y ética, los encuestados consideraron que el avance fue

de nulo a regular, y uno que realmente retrocedió en lugar de avanzar. En cuanto a vida saludable, los encuestados nuevamente se dividieron en tres grupos: el primero consideró que su hijo retrocedió, el segundo grupo que tuvo nada de avance y el último que era un avance adecuado. Para finalizar está la materia de inglés, en la que la mayoría indicó que había un retroceso en el aprendizaje del idioma.

La sección 15 solo abarcaba el tercer grado de primaria, el cual se dividía en ocho materias. La primera era educación socioemocional; en esta, los encuestados consideraron en su mayoría que el avance era de nulo a regular, contra la minoría que consideró que era de adecuado a mucho el avance. En cuanto a lengua materna, las respuestas se dividieron en dos grupos: el primero con tres respuestas, que consideró el avance de nulo a regular, contra cinco respuestas que indicaron que era de adecuado a mucho el avance que podían notar. En matemáticas, la mayoría pensó que tenían de nada de avance a un avance regular. En ciencias naturales, una gran parte de las respuestas consideró que no hubo avance o que si lo hubo fue regular o adecuado. En artes, se respondió que no notaban nada de avance o que si lo había era de regular a adecuado. En cuanto a formación cívica y ética, los avances fueron de nada a regular y de adecuado a mucho. En vida saludable, lo que más se repitió fue que no hubo avance o que fue regular; y para finalizar, en la materia de inglés casi 90% respondió que hubo un atraso o que se consideraba apenas regular.

La sección 16 se enfocaba en la opinión sobre el avance de las materias en los niños de cuarto grado de primaria, respondiendo que en formación cívica y ética la mayoría tuvo un avance de adecuado a mucho. En vida saludable, las respuestas estuvieron muy parejas casi la mitad consideraba que tenían de nada de avance a uno regular y la otra parte de los encuestados dijeron que era de adecuado a mucho el avance que notaban. Para la materia de inglés, cinco encuestados indicaron que lo veían como que no hubo avance o que apenas y era regular, mientras que los otros cuatro respondieron que era de adecuado a mucho el avance. En cuanto a educación física, de igual manera, cinco respuestas fueron de nada a regular y cuatro de adecuado a mucho. En ciencias naturales, 55% consideró que era un avance nulo o regular, y el resto que era de adecuado a mucho lo que notaban. Para la materia de historia, 66% respondió que el avance era de nulo a regular y los demás que era solo adecuado. En cuanto a matemáticas, 44% dijo que el avance era de nulo a regular, y el otro 55%, que era adecuado. En lengua materna, los resultados coincidieron con los de matemáticas. Y para finalizar está la materia de geografía, en la cual la mayoría indicó que el avance era de nulo a regular.

La sección 17 es la última sección sobre opiniones de la materia, en esta se abarcan las respuestas sobre el avance de los niños que cursan quinto y sexto de primaria. Comenzando con matemáticas, en esta, la mayoría respondieron que pudieron notar un atraso en el aprendizaje de sus hijos o un avance a penas regular. Con la materia de geografía ocurre lo mismo, 78% de los encuestados consideran que los niños tuvieron un retraso o un avance a penas regular en dicha materia. En educación socioemocional, todos los encuestados coincidieron en que vieron de poco avance a uno regular. En cuanto a educación física, 92% respondió que el avance era nulo o regular. En ciencias naturales, el 100% indicó que habían retrocedido en su avance o que apenas alcanzaba a considerarse regular. En cuanto a lengua materna, 85% respondió que veían un avance regular o poco en sus niños, y solo 14% lo consideró como un avance adecuado. En la materia de historia, 100% de los encuestados contestaron que vieron un avance de poco a regular. Para la materia de formación cívica y ética, las respuestas fueron las mismas que en el caso de la materia de historia. En cuanto a vida saludable, solo 7% contestó que veían un avance adecuado en los niños, el resto lo creyeron insuficiente o regular. Para finalizar, se encuentra la materia de inglés, en la cual se vio un avance pobre o regular en el idioma.

En la última sección, la encuesta se enfocó en el aprendizaje en casa. Dentro de los apoyos que dio el gobierno, se crearon los canales de Aprende en Casa que, según las respuestas de los encuestados, la mitad de los niños nunca utilizaron este apoyo televisivo, mientras que solo 7.9% respondieron que lo utilizaron siempre. Ya dentro de las actividades escolares asignadas por los maestros, la mayoría respondieron que prácticamente siempre las realizaron, contra un 5.9% que indicó que casi nunca las realizó. Aunado a esto, más del 80% indicó que sí se enviaban las evidencias diarias de las actividades realizadas, contra solo 5.3% que respondió que casi nunca las enviaba. En cuanto a la conexión a sesiones grupales convocadas por el maestro, la mitad respondió que siempre atendió a las sesiones, 34.2 % dijo que atendían a veces o casi siempre a las reuniones y solo 15.8 % respondió que casi nunca o nunca atendieron dichas reuniones. En cuanto a la comunicación por parte de los maestros, más del 70% indicaron que fue de excelente a buena la atención, y 29% consideró que fue de suficiente a deficiente la comunicación. Para finalizar, la mayoría coincidió en que, entre el medio día y la tarde era cuando los niños realizaban sus asignaciones, pero que regularmente era entre la mañana y mediodía cuando los encuestados o alguien más podía apoyar a los niños para la realización de sus actividades escolares.

Conclusiones

Los resultados obtenidos mediante la entrevista a los padres de familia o tutores de los niños que recibieron clases o asignaciones durante el confinamiento por COVID-19, arrojaron que la mayoría de los padres y tutores consideran que no cuentan con las facultades pedagógicas para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje que sea enriquecedor para el aprendizaje del niño; además de que gran parte de las instituciones educativas asignaron una gran carga académica a los niños en casa. Esto está relacionado con la generación de estrés, tanto en los alumnos como en las personas encargadas de apoyarlos en sus tareas escolares, tal como León (2021) encontró en su investigación con padres de familia de educación inicial.

Al ser la educación un derecho que todos los niños, niñas y adolescentes mexicanos tienen, los padres y tutores tienen la responsabilidad de buscar que tal derecho no se vea afectado por ninguna circunstancia, como, por ejemplo, tener un hijo con necesidades educativas especiales, falta de recursos para asistir a clases o completar sus tareas, etc. Por esto, si bien por parte del gobierno y las instituciones educativas los padres y tutores esperaban respuesta inmediata para “solucionar” de la mejor manera posible las consecuencias por el confinamiento por COVID-19, los encargados de los niños en casa en esa situación tenían la mayor carga responsiva de que este proceso de enseñanza-aprendizaje se viera afectado en el menor grado posible; sin embargo, hay que considerar los factores que inciden para que este proceso pueda ser concretado desde casa, ya que, según la encuesta aplicada, solamente 2.63% de los padres o tutores son desempleados, por lo que la otra parte de la población encuestada quizá no cuenta con el tiempo disponible para disponerse a atender las asignaciones de los niños.

Por otra parte, según cifras del INEGI en su comunicado de prensa núm. 352/21(2021), 78.3% de la población urbana es usuaria de Internet. En la zona rural, la población usuaria se ubica en 50.4%, a diferencia de las cifras arrojadas por la encuesta realizada, que indican que 97.4% de las familias cuentan con un servicio de Internet fijo en casa, lo que facilita el proceso educativo con modalidad virtual al que fue necesario recurrir en tiempos de confinamiento.

En contraste con lo anterior mencionado, los padres y tutores también lograron identificar ventajas en dicho proceso educativo, ya que la mayoría tomó en cuenta como un factor positivo el tener a sus niños resguardados en casa sin exponerlos a contagiarse o portar el virus a casa.

Tomando en cuenta el pánico que se vivió al principio de la pandemia, el escenario ideal era que todos los y las niñas tuvieran la oportunidad de recibir sus clases en línea; pero por desgracia, no todas las familias cuentan con los recursos básicos para esto, al igual que las escuelas donde los y las maestras no recibieron apoyo para brindar las clases de modo que llenaran las expectativas de los padres y tutores.

Como parte del apoyo que el gobierno ofreció a las familias mexicanas, se crearon los programas de “Aprende en Casa”, cuya finalidad, según la SEP, es “ser una estrategia nacional, de aprendizaje a distancia, que tiene el objetivo de brindar el servicio de educación básica a través de televisión, Internet, radio y libros de texto gratuitos a niñas, niños y adolescentes para garantizar su derecho a la educación”; en relación con lo anterior, la mitad de los padres y tutores indicaron que utilizaron el apoyo de forma parcial o nula, siendo la otra mitad parte de la población que nunca lo utilizó como herramienta para continuar con la educación escolar de sus niños.

Por otra parte, algo importante para destacar es que 70% de los encuestados indicó excelente atención y comunicación por parte de las y los maestros de los niños, ya que recibieron apoyo por parte de las instituciones educativas.

En respuesta a la pregunta de investigación: ¿Qué percepción tienen los padres respecto al proceso educativo de sus hijos en tiempos de pandemia por COVID-19?, se puede concluir que los padres de familia y tutores perciben que el proceso de enseñanza-aprendizaje no se desarrolló de la forma ideal, ya que no cuentan con el conocimiento, habilidades ni estrategias pedagógicas para enseñar o guiar a sus niños para elaborar sus tareas y asignaciones escolares, aunado a esto, los y las niñas sufrieron un rezago en el área social, ya que se vio limitada a convivir con las personas de su círculo familiar o social más cercano, dejando de lado la convivencia con sus pares con quienes comparte la misma edad, etapa o en su mismo entorno.

Finalmente, como recomendación, se sugiere a los padres de familia y tutores que se involucren de manera activa en los procesos educativos de sus niños y niñas, sobre todo en etapas tempranas de la educación básica, es decir, preescolar y primaria, para que en una situación emergente de una pandemia, en este caso el confinamiento en casa, los padres y tutores tengan conocimiento del modo en que aprenden sus hijos e hijas en la escuela, de cómo se relacionan con los otros niños o con los docentes a cargo. También se sugiere utilizar las tecnologías de información y comunicación para tener un conocimiento básico del uso de los dispositivos con acceso a Internet, como computadoras de escritorio, *laptops*, celulares, tabletas,

etc. Esto con el fin de tener un mayor conocimiento de plataformas que sirvan para estas situaciones, por ejemplo, plataformas o aplicaciones que cuenten con el servicio para realizar videollamadas y utilizarlas como un medio para que los y las maestras puedan comunicarse con el alumnado y que sean ellos mismos quienes hagan sus preguntas y resuelvan sus dudas, como si se tratara de una clase presencial en grupo.

También se recomienda a las instituciones educativas crear programas estratégicos que funcionen para impartir clases funcionales y aplicables en casa; por ejemplo, diseñar sus clases en torno a que los padres y tutores sin conocimientos pedagógicos comprendan fácilmente lo que deben hacer con sus hijos o bien, recomendar videos para los mismos padres donde puedan aprender lo básico para apoyar a sus hijos de la mejor manera posible, independientemente del escenario en que se encuentren.

Referencias

- Balarín, M., y Cueto, S. (2008). La calidad de la participación de los padres de familia y el rendimiento estudiantil en las escuelas públicas peruanas. *Grade. Niños del Milenio*. <https://ninosdelmilenio.org/wp-content/uploads/2007/11/35-Lacalidad-de-la-participaci%C3%B3n-de-los-padres-de-familia-y-el-rendimientoestudiantil-en-las-escuelas-p%C3%BAblicas-peruanas.pdf>.
- Congreso de la Unión (2024). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Gobierno de México. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Delgado, P. (2019). La importancia de la participación de los padres en la enseñanza. *Instituto para el Futuro de la Educación*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/la-importancia-de-la-participacion-de-los-padres-en-la-educacion/>
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425-437. <http://inx.educacionmalaga.es/valores/files/2011/12/Relacionesescuelafamilia1.pdf>.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*. INEGI. <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovid/2020/>
- _____. (2021). Comunicado de Prensa Núm. 352/21. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf

- Larraín, F., y León, J. (2020). Prácticas directivas que favorecen el rol de los padres en la educación de sus hijos. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 30, 19-35. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i30.2019>
- León, Y. (2021). *Relación del COVID-19 y el estrés emocional en los padres de familia de la institución educativa inicial de "Huellas de Lupita" de la ciudad de Azángaro - 2020*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Deusto]. Repositorio Universidad Nacional del Altiplano. http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14082/14895/Leon_Berrios_Yola_Roxana.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Trineo S.A. http://es.iipi.cl/documentos_sitio/1051_IPI000118_Participacion_de_las_familias_en_la_educacion_infantil_latinoamericana.pdf
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19. OMS. <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>
- Sánchez, A., Reyes, F., y Villarroel, V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 347-367. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000400019>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020). Acuerdo número 09/04/20. SEP. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5592554&fecha=30/04/2020#gsc.tab=0
- _____. (2021). *Estrategia Aprende en Casa: Informe de resultados 2020-2021*. SEP. <https://www.ine.mx/wp-content/uploads/2021/09/crt-9so-2021-09-29-p2-a3.pdf>
- Solís, L. (2019, 28 julio). Diseños de investigaciones con enfoque cuantitativo de tipo no experimental. *Investigalia*. <https://investigaliacr.com/investigacion/disenos-de-investigaciones-con-enfoque-cuantitativo-de-tipo-no-experimental/>
- Valdés, Á., Martín, M., y Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1), 1-17. Recuperado en 28 de agosto de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000100012&lng=es&tlng=es.
- Valdés, A. y Urías, M. (2011). Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos. *Perfiles Educativos*,

33(134), 99-114. de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000400007&lng=es&tlng=es.
Yuste, N., y Pérez, M. (2008). Las cuestiones familiares como posible causa de la violencia escolar según los padres. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 19-27. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129318696002.pdf>

Sobre los autores

Roberto Chávez Nava

Instituto Tecnológico de Sonora. Grado máximo de estudios: Doctorado. Líneas de investigación: factores de riesgo y protección en niños en condición de vulnerabilidad, comportamientos resilientes en los sistemas de apoyo de niños con necesidades educativas especiales, procesos psicopedagógicos en comunidades escolares, práctica reflexiva en formación de educadores infantiles.

- ◇ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0262-2984>
- ◇ Correo electrónico: roberto.chavez@itson.edu.mx

Publicaciones recientes

Dávila-Navarro, M. C., y Chávez-Nava, R. (2022). Programa de Educación No Formal para Población Infantil Vulnerable. En E. Leal y A. Ramírez (Coords.), *Caminando juntos. Primeras aproximaciones de la universidad pública a la formación, investigación e innovación para la atención integral a la primera infancia. Volumen I*. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Dávila-Navarro, M. C., Chávez-Nava, R., Gutiérrez-Rodríguez, A. G. & Rivera-Iribarren, M. (2023). Educational agents and sensitive and receptive interactions for learning in early childhood in vulnerable contexts. *Journal Basic Education*, 7(18), 10-16.

Elisa Ibarra Reyes

Instituto Tecnológico de Sonora. Grado máximo de estudios: Licenciatura. Líneas de investigación: factores de riesgo y protección en niños en condición de vulnerabilidad, procesos psicopedagógicos en comunidades escolares.

- ◇ ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4275-5623>
- ◇ Correo electrónico: elisaibr18@gmail.com

Michelle Eneyda Ramos Valdez

Instituto Tecnológico de Sonora. Grado máximo de estudios: Licenciatura. Líneas de investigación: factores de riesgo y protección en niños en condición de vulnerabilidad, procesos psicopedagógicos en comunidades escolares.

- ◇ ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6358-4469>
- ◇ Correo electrónico: michelle.neyda@hotmail.com

Paulina Guadalupe Zamora Castro

Instituto Tecnológico de Sonora. Grado máximo de estudios: Maestría. Líneas de investigación: factores de riesgo y protección en niños en condición de vulnerabilidad, procesos psicopedagógicos en comunidades escolares.

- ◇ ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1940-7279>
- ◇ Correo electrónico: paulina.zamora@itson.edu.mx

CAPÍTULO 7

ESTRATEGIAS PARA FAVORECER EL DESARROLLO Y APRENDIZAJE DE ALUMNOS CON TDAH

*Irasema Fraijo González,
María Elisa Angulo Romo
Roberto Chávez Nava
Paulina Guadalupe Zamora*

Introducción

La educación representa un componente esencial para el desarrollo integral del ser humano. Mediante esta no solo se transmiten conocimientos, sino también valores, actitudes y habilidades, mismas que contribuyen a la formación de la personalidad y del carácter; esto permite al ser humano desenvolverse de manera activa y responsable en una sociedad cada día más diversa e inclusiva.

Sin embargo, fue hasta hace poco que las autoridades educativas se han interesado por reestructurar los modelos educativos a favor de la inclusión de todas aquellas personas que padezcan de alguna discapacidad. No obstante, el objetivo aún no se cumple por completo.

Respecto a lo antes mencionado, González (2009) describe como “costosa, lenta pero significativa”, a la evolución que a través del tiempo ha tenido la atención educativa para las personas con algún tipo de discapacidad. Con base en lo anterior, la autora señala una línea del tiempo en donde se puede observar los cambios que la educación –específicamente la especial– ha tenido, hasta llegar a tiempos actuales.

En ese sentido, cabe mencionar que un factor de cambio favorable, en relación con la educación especial, fue el informe de Warnock, mismo que propuso un concepto nuevo de la educación especial. Dicho informe señala que la educación es un bien al que todo ser humano tiene derecho. Asimismo, indica que el objetivo de la educación debe ser el mismo para todos, independientemente de las ventajas que tenga cada niño en el mundo en que vive (Aguilar, 1991).

Sin embargo, a pesar de que lo antes expuesto es lo ideal, la realidad es otra. Con base en la experiencia adquirida en aulas educativas de nivel primaria, las adecuaciones curriculares en beneficio de todos los alumnos no se realizan. La segregación de alumnos con discapacidades como el síndrome de Down, discapacidad motriz, parálisis cerebral, asperger, autismo y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), por mencionar algunas, aún es latente en las aulas de clase.

Por otro lado, a pesar de que la educación inclusiva no se desarrolla como debería ser, es cada vez más frecuente encontrar en aulas a niños con barreras de aprendizaje o bien, alguna discapacidad. Entre las principales condiciones con las que se ha tenido contacto directo es con el TDAH.

Desarrollo

Cabe mencionar, a manera de antecedente, que los primeros documentos acerca del TDAH se remontan a 1798 en un libro del médico escocés Alexander Crichton, titulado *Investigación sobre la naturaleza y el origen de la enajenación mental*. Crichton señaló las principales características de este trastorno: inatento, inquietud mental y física e incapacidad para atender constantemente (citado por Terán, Vega y Merayo, 2012).

Ahora bien, ¿qué es TDAH? De acuerdo con Rodríguez, Gonzales y Gutiérrez (2015), es un trastorno neuropsicológico, caracterizado por variaciones o atraso en el desarrollo de las funciones relacionadas con la maduración del sistema nervioso central, que se inician en la infancia. Según los autores, este trastorno, generalmente, suele diagnosticarse entre los cinco y los nueve años, aunque, en general, los síntomas comienzan antes de que el niño ingrese a la escuela.

Cabe mencionar que el diagnóstico se lleva a cabo bajo los criterios establecidos en el *Manual diagnóstico y estadístico* (DSM) de la Academia Americana de Psiquiatría, el cual se constituye del consenso de expertos y extensa investigación para lograr una categorización más uniforme de trastornos que no cuentan con un marcador biológico, como el caso del TDAH (citado por Rodillo, 2015).

Por lo tanto, el TDAH es una enfermedad evolutiva que involucra el neurodesarrollo de la persona que la padece; es ahí donde radica la importancia de conocer más sobre este tema, ya que, según los autores, además de causar sufrimientos a los niños que lo presentan, así como a las personas que rodean a los mismos, también presenta consecuencias en el desarrollo educativo y social de la persona, provocando problemas psicológicos permanentes.

Es preciso señalar que entre 1.2 y 7.3% de la población mundial padece de TDAH, el cual ha sido clasificado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como un trastorno mental (Ureña, 2016). De manera específica, según la OMS, en Estados Unidos entre 12 y 18% de los habitantes lo padecen, mientras que en Colombia y España las cifras oscilan entre 14 y 18%.

Un estudio realizado por Kooij *et al.* (2010) reportó una prevalencia del TDAH en Ucrania de 19.8%, y en Islandia, Australia, Italia y Suecia se encontró entre 2.4 y 7.5%. Los estudios que existen reportan una prevalencia similar en las distintas poblaciones y regiones de todo el mundo, en comunidades rurales y urbanas el desarrollo, manifestación y evolución del TDAH es muy parecido.

A nivel nacional, según Ureña (2016), hay un aproximado de 33 millones de niños y adolescentes, de los cuales 1.5 millones son diagnosticados con TDAH. Asimismo, señala que por cada dos varones que lo padecen, una niña también nace con esto. Menciona a su vez que 75% de los casos que se encontraron están relacionados con una carga genética por parte de los padres y que, por ende, los padres que presentan este trastorno y tienen hijos, cuentan con ocho veces más riesgo de tener hijos que lo padezcan.

Por otra parte, indica que cerca de 70% de personas que presentan este trastorno no reciben ni atención ni tratamientos, lo cual provoca otros problemas mentales como depresión y ansiedad, ocasionando adicciones al alcohol y drogas, por mencionar algunas. En ese sentido, el propósito de este ensayo es identificar las características de los niños que padecen este trastorno, reconocer técnicas y estrategias que favorezcan el aprendizaje y desarrollo del alumno, de la mejor manera posible. Lo anterior, con la finalidad de brindarles el apoyo que requieren de una manera más integral.

Ahora bien, cómo identificar a un alumno con este trastorno. Según Pascual (2008), son tres los principales síntomas fundamentales que se presentan: 1) Disminución de la atención, 2) Impulsividad y 3) Hiperactividad. De acuerdo con el autor, el TDAH es un síndrome de dimensiones enormes, que alcanza una gran cantidad de facetas y se debería denominar “síndrome de déficit de atención e hiperactividad (SDAHA)” con mucha más propiedad que TDAH.

Por otra parte, según Roza *et al.* (2014), los niños con TDAH presentan una sobreactividad motora, es decir, realmente les cuesta controlar su conducta motora especialmente en situaciones que exigen esfuerzo cognitivo y atención. En relación con lo anterior, cabe mencionar que, además de las características ya expuestas, la mayoría de los niños también presentan conductas antisociales, claramente reflejadas en su desempeño académico y adaptación escolar.

En consecuencia, es muy común que los padres describan a sus hijos como muy inquietos o activos; suelen ser niños que no piensan demasiado antes de actuar, ni tampoco les interesa reconocer el peligro, lo que les provoca sufrir frecuentes accidentes. Otra de las características es la habilidad emocional, en otras palabras, este tipo de niños demuestran frustración o agresión al momento de querer obtener algo y no lo pueden hacer de la manera que ellos demandan, se manifiestan con rabietas e incluso llegan a provocarse daño a ellos mismos o a quien se encuentre cerca.

Por otro lado, respecto a la medicación indicada para el TDAH, Juan Carlos Pérez Castro, vicepresidente del proyecto TDAH que trabaja en la Fundación Federico Hoth, comentó en una conferencia lo siguiente: “el medicamento no lo quita, ya que el cerebro del niño está en un proceso evolutivo, un tratamiento no es solo una pastilla, es un multidisciplinario” (citado por Compañ, 2015). Según Palacios *et al.* (2013), 70% de las personas que sufren TDAH, que son diagnosticadas a tiempo y cuentan con el medicamento correcto y los cuidados oportunos, pueden llegar a tener una vida normal.

Respecto a tratamientos para equilibrar las necesidades que presentan estos niños con TDAH, depende del tipo de características impulsivas, hiperactivas o atencionales que presenten; del deterioro que la sintomatología genere en el niño en sus relaciones sociales, en su rendimiento académico o en su equilibrio personal (Martínez, 2010).

De acuerdo con el mismo autor, entre los distintos tratamientos que se pueden utilizar se encuentra el farmacológico; desde que se hizo evidente que muchos niños no se “curaban” del TDAH “con la edad”, se comenzó a tratar con fármacos estimulantes. El tratamiento médico posiblemente sea uno de los más antiguos y, por ende, es el que más experiencia en el tema ha generado. Estimulantes como la benzedrina fueron utilizados por primera vez en 1937 (Carchi y Paltín, 2014).

Con dichos fármacos, se ha mostrado en la población la reducción de la desatención, la impulsividad y de la desobediencia, así como la mejora del funcionamiento cognitivo. En ese sentido, no solo beneficia a los niños de forma directa, sino también a familias, profesores y compañeros, a través de la mejora de las relaciones sociales. Pero ¿realmente mejora la vida del niño?

Con base a lo anterior, Carchi y Paltin (2014) mencionan que la medicación no resulta efectiva en el 100% de los casos, también dicen que el medicamento no es efectivo como tratamiento único, además se requiere un tratamiento psicológico y, por último, mencionan que la medicación debe evitarse en niños menores de seis años, a menos de que esté en peligro la integridad física del niño. En referencia a lo anterior, se puede

deducir que el medicamento en sí no mejora de manera integral la vida del niño-adolescente.

Respecto a los niños diagnosticados y medicados, Solovieva *et al.* (2017), en un estudio sobre dos casos de niños de 7 y 8 años que fueron diagnosticados con TDAH, son medicados con atomoxetina (10 mg), analizaron el estado neuropsicológico funcional, para identificar qué grado de aprendizaje tenían.

Los resultados señalaron que en el caso uno: el niño presentó dificultades para seguir instrucciones y debe tener motivación constante por parte de sus educadores para que él pueda culminar sus actividades. En el ámbito cognitivo, el niño presentó algunos problemas en la lecto-escritura, como sustituir letras por números (2 por Z), solo copia y pega letras sin sentido, omite letras, no tiene coordinación al momento de escribir y pérdida de horizontalidad. En las operaciones matemáticas no pudo realizar operaciones de suma ni resta, pues no comprendía lo que se le pedía.

En el caso dos: el niño demostró algunas dificultades para seguir instrucciones y cumplir con las reglas, pero con la ayuda de su educador mejora mucho su rendimiento. De igual manera, el niño corregía aquello de lo que él se daba cuenta que había realizado de forma incorrecta, y su estado de concentración fue alerta a lo largo de las tareas. Cuando comenzó a realizar sus tareas de lecto-escritura, pudieron identificar que el menor podía leer y escribir sin problemas, al momento de copiar algunas frases o palabras omitía acentos y algunas palabras. Después pasó al momento de dictado y se identificó que el menor no respeta el que una palabra inicie con mayúscula y no deja un espacio entre cada palabra.

En cuanto a actividades matemáticas, el menor pudo realizar las operaciones correspondientes, también las logró realizar de manera mental (suma y resta), al momento de pasar a la seriación se le complicó un poco más porque no lograba mantener solamente en eso su atención. Logró identificar errores cuando se le pidió que verificara sus resultados y que se corrigieran.

De la investigación previamente expuesta, se puede decir que, aunque los dos niños fueron diagnosticados con TDAH y ambos tomen el mismo medicamento, se puede observar que su desempeño es muy diferente, pues uno de ellos tiene mejor rendimiento y entendimiento que el otro. Lo que hace pensar que el medicamento realmente no potencializa el rendimiento académico del niño y que esa variación se debe, probablemente, a factores externos al medicamento.

Respecto al tratamiento farmacológico, Mas (2016) indica que los medicamentos son necesarios para normalizar el desajuste cerebral causado

por el TDAH. Sin embargo, también puntualiza los efectos secundarios que estos medicamentos ocasionan a los niños tratados. Entre las principales consecuencias está la pérdida de apetito y peso, provocando en algunos casos anorexia, insomnio, dolor de cabeza, depresión, taquicardia, tics nerviosos y síntomas psicóticos.

Del mismo modo, Pascual-Castroviejo (2008) menciona que los medicamentos comúnmente usados son el metilfenidato y la atomoxetina, los cuales son muy útiles, pero de igual manera desencadenan patologías, casi siempre ya presentes en la genética del niño, como glaucoma, crisis epilépticas, tics, entre otros. Con base en lo anterior, el autor hace hincapié en que las dosis deben ser pequeñas, con la finalidad de cerciorarse de la tolerancia al medicamento, e incrementar poco a poco hasta tener una dosis óptima terapéuticamente.

Por otra parte, es necesario recordar lo mencionado por Mas (2009), dado que el TDAH presenta variaciones en el comportamiento de quien lo padece, en el sentido de que es necesario contar con herramientas no farmacológicas que complementen el tratamiento, más aún en aula de clases; es necesario estructurar estrategias, por ejemplo, identificar el canal de aprendizaje (visual, auditivo o kinestésico) predominante en el alumno y a través de este transmitirle la información con la finalidad de captar su atención y energía.

Sin embargo, pensar en una “atención personalizada” resulta casi imposible de llevar a cabo, más aún cuando se tienen grupos de 25 a 30 alumnos, o más. Además, es necesario señalar que la formación y preparación que se brinda al futuro profesor respecto a este tema es meramente teórica, que si bien da un panorama de la situación, es solamente “la punta del iceberg”. No se está preparado para detectar el trastorno, mucho menos para apoyar al niño como este requiere.

Álvarez *et al.* (2012) mencionan que no se podrán hacer cambios si los maestros no conocen el trastorno, su base biológica y reconozcan que el TDAH no es el resultado de padres malos. Asimismo, es imprescindible reconocer y aceptar la condición para dar igualdad de oportunidades. Que un niño tenga éxito o no depende de muchos factores, no solo de si este padece o no TDAH. Los padres deben saber desde el principio que la “etiqueta” del TDAH no significa un mal futuro para quién sea diagnosticado con tal padecimiento.

Un ejemplo de alternativas complementarias al tratamiento es la investigación realizada por Soto, Núñez y Marín (2017) en Lima, Perú, quienes tenían como objetivo identificar la funcionalidad de las tecnologías de la

información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje con niños diagnosticados con TDAH.

El método que se empleó en esta investigación fue la literatura empírica, se consultaron distintas fuentes donde se relacionan las TIC con el TDAH. Sus principales resultados arrojaron que con las TIC se obtiene una mejora significativa en el proceso de enseñanza aprendizaje, las dificultades típicas que tienen los niños con este trastorno mejoran con el apoyo de los recursos tecnológicos, ya que contribuyen a la concentración, a utilizar recursos de forma más interactiva donde se capta la atención del educando.

Según los autores, sabiendo usar de forma correcta las nuevas tecnologías que la sociedad y las novedades ofrecen, es posible brindar un buen aprendizaje a niños con TDAH. Existen programas en el ámbito educativo que ofrecen una forma atractiva de trabajar para a los niños, por medio de estos programas, además de mejorar su aprendizaje, mejora también su interacción con sus semejantes.

En ese sentido, De la Peña (2000) coincide con otros autores al decir que el tratamiento de los niños, adolescentes y adultos diagnosticados con TDAH debe ser multisistémico, en otras palabras, el tratamiento debe ir más allá de los fármacos, debe complementarse con terapia psicosocial; es decir, tratamientos psicopedagógicos, cognitivos, conductuales y familiares entre otras, con el objetivo de aminorar los síntomas.

Sumado a lo antes expuesto, Miranda y Soriano (2010) puntualizan algunas estrategias que los docentes pueden llevar a cabo para completar el tratamiento de los niños y facilitar su aprendizaje. En primer lugar, mencionan que los profesores deben tener visibles las normas del aula para que el alumno tenga claridad. Por otra parte, mencionan que la reducción del tiempo para realizar actividades es esencial, así como segmentar las tareas.

De igual manera, los autores sugieren que el alumno tenga libertad para presentar sus tareas, es decir, que no sean de la manera tradicional (escrita), sino novedosas (mapas mentales, carteles, organizadores gráficos, etc.). También permitir descansos, dar instrucciones cortas con un lenguaje sencillo, tener una constante retroalimentación y validación de emociones, entre otras.

Cabe mencionar que un aspecto importante para los niños que padecen de TDAH, es informar a los padres sobre el alcance de la condición: la forma en que deben ser tratados ni “muy ruda ni muy blanda”, tener un equilibrio es de suma importancia. Asimismo, es necesario que exista una comprensión mutua entre padres de familia y profesores, ya que la responsabilidad del avance académico del niño es compartida y esta no depende solo de factores internos, sino también de factores familiares, sociales y culturales.

Conclusiones

Con base en todo lo expuesto, se puede concluir que el tratamiento médico influye en el comportamiento de quien padece TDAH, ya que reduce su energía, la manifestación de emociones como el enojo, la ira, así como la felicidad y la euforia, entre muchos otros. En sí, la función del medicamento es mantener “controlados” de cierta manera los impulsos.

Es decir, sí favorece, ya que el alumno permanece tranquilo y es más probable que se logre captar en mayor porcentaje su atención; no obstante, no garantiza que se llegue a un razonamiento o entendimiento de los temas expuestos o bien, no se garantiza que el alumno logre seguir al pie de la letra las instrucciones en el aula.

Por ello, es relevante que el docente posea una formación integral que favorezca al alumno en cuestión, que sepa cómo abordar la situación para poder transmitirle la mayor información posible y que este la retenga. Actualmente, es una necesidad que en las escuelas públicas y privadas existan centros específicos con profesionales en este tipo de trastornos, que si bien ya existen programas como la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), es preciso decir, bajo la experiencia adquirida, que no se desempeña con forme la situación lo amerita.

Cabe mencionar que, es necesario que las personas encargadas de este programa realicen las actividades adecuadas a las necesidades que presentan los alumnos, para así poder desarrollar un mejor aprendizaje.

En ese sentido, es forzoso contar con un experto en el tema que guíe al docente y promueva una comunicación bilateral. Es recomendable que los primeros días de clases, el docente se concentre más en analizar el comportamiento de sus alumnos que en las materias a impartir.

Por otra parte, para atraer la atención del niño, es una necesidad básica contar con aulas dinámicas, en donde el alumnado esté rodeado de colores, listas, tarjetas, signos e imágenes; también, iniciar clases con un “calentamiento” en donde se fomente la libertad de movimientos, ya que cuanto más se puedan mover, mejor aprenderán, además es importante mantener un contacto físico y visual para llamar su atención.

Asimismo, es importante aprender técnicas de modificación de la conducta, con el fin de solucionar problemáticas de manera ingeniosa para que el alumno reconozca las consecuencias positivas y negativas de sus acciones, sin alterar su comportamiento. Por otra parte, es necesario resaltar la importancia que tiene la buena comunicación entre padres de familia y maestros, ya que mediante esta será más fácil trabajar con el niño. Debe quedar claro que son un equipo a favor del alumno.

De igual manera, se debe ser consciente de que los castigos no funcionan si no existe una compensación disponible por algo positivo. Tan importantes son las estrategias que se enseñan al niño, como las que deben recibir los padres y profesores para poder solucionar cualquier problema que pueda surgir en el día a día. Por último, es necesario señalar de nuevo que el medicamento no es mágico, no eliminará la enfermedad y que por sí solo no puede mejorar el desempeño escolar del alumno.

Es primordial que se cuente con un tratamiento complementario, como las terapias, solo por mencionar algunos. Tanto padres de familia como maestros están obligados a estudiar el tema y prepararse para poder brindar un apoyo real a quien padece de este trastorno.

Asimismo, es indispensable que la formación de los docentes se involucre más con las diferentes condiciones existentes en la infancia; la formación debe ser teórica y práctica para que se tenga una perspectiva real y más amplia de la situación. Es urgente dejar de ver esta condición como “un problema” y considerarlos como alumnos más del grupo, alguien normal con necesidades educativas especiales que tiene los mismos derechos que los demás.

Los niños con TDAH son tan capaces como los niños que no padecen el trastorno. El diagnóstico temprano es fundamental para el óptimo desarrollo del niño, ya que mediante este y el correcto tratamiento –farmacéutico y no farmacéutico– será más sencillo lograr su máximo potencial, académico y socialmente hablando.

Es relevante resaltar que, para que estos niños lleguen a un aprendizaje eficaz, es importante que padres y docentes estén informados sobre el TDAH, que conozcan sus características, así como técnicas y estrategias que faciliten la comprensión de temas en la escuela; asimismo, la interacción del niño con sus compañeros.

El tema sobre TDAH es extenso, sin embargo, es urgente que se conozca más sobre él. Que se nos eduque en aulas tanto teórica como prácticamente, con la finalidad de brindar una mejor experiencia educativa a los niños, especialmente a aquellos que requieren de mayor ayuda. Actualmente, gracias a la tecnología tan avanzada, podremos tener acceso a múltiples ideas y estrategias para facilitar el camino del aprendizaje a los niños, para que se sientan felices estudiando y aprendiendo, para ayudarles a sentirse parte de una comunidad que los comprende y apoya.

Como educadores, está en nuestras manos educar con respeto, tolerancia e igualdad a los futuros adultos de una sociedad cada vez más diversa, que requiere de mayor inclusión.

Referencias

- Aguilar, L. (1991). El informe Warnock. *Cuadernos de Pedagogía*, 197, 62-64.
- Álvarez, C., Carrasco, X., Espinoza, M. A., y Venegas, V. (2012). El trastorno por déficit de atención con hiperactividad: mito o realidad. *Medwave*, 12(06).
- Carchi, C. R. C., y Paltin, B. N. C. (2014). *Conocimientos de los maestros sobre el trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDHA)* (Tesis de licenciatura). Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador.
- Compañ, P. (2015). *Consecuencias de una mala praxis psicológica en un caso de TDHA*. (Tesis de Licenciatura. Universidad de Negocios ISEC, México). Recuperado de <https://repositorio.unam.mx/contenidos/371942>
- De la Peña, O. F. (2000). El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH). *Revista de la Facultad de Medicina UNAM*, 43(6), 243-244.
- González, E. (2009). Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva. En Berrueto, M. y Conejero, S., *XV Coloquio de Historia de la Educación. El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días*. Pamplona-Iruñea.
- Kooij, S. J., Bejerot, S., Blackwell, A., Caci, H., Casas-Brugué, M., Carpentier, P. J., ... & Gaillac, V. (2010). European consensus statement on diagnosis and treatment of adult ADHD: The European Network Adult ADHD. *BMC Psychiatry*, 10(1), 67.
- Martínez, S. (2010). *Características del trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH)*. España: Universidad de Murcia
- Mas, M. J. (2016). Medicación para el TDAH: efectos a largo plazo. Neuronas en crecimiento, comprender el neurodesarrollo y los problemas neurológicos infantiles. Recuperado de <https://neuropediatra.org/2016/10/24/medicacion-para-el-tdah-efectos-a-largo-plazo/>
- Miranda, A., Soriano, M. (2010). Tratamientos psicosociales eficaces para el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Información Psicológica* (100), 100-114.
- Palacios-Cruz, L., de la Peña Olvera, F., Victoria Figueroa, G., Arias Caballero, A., de la Rosa Muñoz, L., Valderrama Pedroza, A., Calle Portugal, P., y Ulloa Flores, R. E. (2013). Conocimientos y creencias sobre el trastorno por déficit de atención con hiperactividad en maestros de tres países latinoamericanos. *Salud Mental*, 36(4), 285-290.

- Pascual, I. (2008) Trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Recuperado en: <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/20-tdah.pdf>
- Pascual-Castroviejo, I. (2008). Trastornos por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Asociación Española de Pediatría y Sociedad Española de Neurología Pediátrica. *Protocolos de Neurología*, 140-150.
- Rodillo, B. E. (2015). Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en adolescentes. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 52-59.
- Rodríguez, P., González I., Gutiérrez, A. (2015). El trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Pediatr. Integral*, xix(8), 540-547.
- Rozo, P. P., Figueroa, G. J., Alhucema, W. P., Montoya, D. P., López, J. A., Henríquez, M. C., ... y Rojas, M. S. (2014). Déficit en habilidades sociales en niños con trastorno por déficit de atención-hiperactividad, evaluados con la escala BASC. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 95-106.
- Solovieva, Y., Duarte, O., Rojas, L. y Zamudio, X. (2017). Análisis neuropsicológico diferencial en dos casos diagnosticados con TDAH. *Informes Psicológicos*, 17(1), 121-141.
- Soto, M. N. C., Núñez, J. A. L., Marín, J. A. M. (2017). Funcionalidad de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje en niños diagnosticados con TDAH. En *Innovación docente y uso de las TIC en educación*: CD-ROM (p. 93). Universidad de Málaga (UMA).
- Terán, J., Vega, P., y Merayo, Y. (2012). Aspectos históricos y evolución del concepto de trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH): Mitos y realidades. *Cuadernos de Psiquiatría Comunitaria*, 11(2), 7-20.
- Ureña, J. (2016). TDAH: un trastorno real, tratable y con más de un millón de diagnósticos en México: *Sin Embargo.mx* periodismo digital con rigor. Recuperado de: <https://www.sinembargo.mx/10-07-2016/3063551>

Sobre los autores

Irasema Fraijo González

Instituto Tecnológico de Sonora. Grado máximo de estudios: Maestría.
Líneas de investigación: alternativas educativas para la inclusión social, inclusión en educación formal.

- ◇ ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0460-2007>
- ◇ Correo electrónico: irasema.fraijo@itson.edu.mx

Publicaciones recientes:

- Chávez, R., Dávila, M., Nevárez, M., y Fraijo, I. (2019). El maestro monitor de niños con necesidades educativas especiales como tutor de resiliencia. En D. Ramos, M. Dávila, M. Sotelo, y M. Rivera, *Inclusión educativa y social: Avances y retos en la atención a la diversidad*. Pearson Educación.
- Dávila, M., Chávez, R. Acle, G., Fraijo, I., Rivera, M. (2015). Validación de un Instrumento de Evaluación de Competencias Parentales. En M. Madueño, R. García, L. Márquez, L. Galván, y G. Rojas (Comps.), *Práctica y procesos en contextos socioeducativos*. Tabook.

María Elisa Angulo Romo

Instituto Tecnológico de Sonora. Grado máximo de estudios: Licenciatura. Líneas de investigación: alternativas educativas para la inclusión social, inclusión en educación formal.

- ◇ Registro ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9615-2931>
- ◇ Correo electrónico: elisamear@hotmail.com

Roberto Chávez Nava

Instituto Tecnológico de Sonora. Grado máximo de estudios: Doctorado. Líneas de investigación: factores de riesgo y protección en niños en condición de vulnerabilidad, comportamientos resilientes en los sistemas de apoyo de niños con necesidades educativas especiales, procesos psicopedagógicos en comunidades escolares, práctica reflexiva en formación de educadores infantiles.

- ◇ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0262-2984>
- ◇ Correo electrónico: roberto.chavez@itson.edu.mx

Publicaciones recientes:

- Dávila-Navarro, M. C. y Chávez-Nava, R. (2022). Programa de Educación No Formal para Población Infantil Vulnerable. En E. Leal y A. Ramírez (Coords.), *Caminando juntos. primeras aproximaciones de*

la universidad pública a la formación, investigación e innovación para la atención integral a la primera infancia. Volumen I. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Dávila-Navarro, M. C., Chávez-Nava, R., Gutiérrez-Rodríguez, A. G. & Rivera-Iribarren, M. (2023). Educational agents and sensitive and receptive interactions for learning in early childhood in vulnerable contexts. *Journal Basic Education*, 7(18), 10-16.

Paulina Guadalupe Zamora Castro

Instituto Tecnológico de Sonora. Grado máximo de estudios: Maestría. Líneas de investigación: factores de riesgo y protección en niños en condición de vulnerabilidad, procesos psicopedagógicos en comunidades escolares.

◇ ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1940-7279>

◇ Correo electrónico: paulina.zamora@itson.edu.mx

CAPÍTULO 8

CREENCIAS Y PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN EN ALUMNOS DE UNA SECUNDARIA INDÍGENA

Mónica Cecilia Dávila Navarro
Roberto Chávez Nava
Dacia Lizeth Montijo Flores
Rosa Amelia García Mena

Introducción

Se presenta una investigación en la que se exploró las creencias y prácticas de inclusión en alumnos de una secundaria indígena a través de un instrumento derivado del Índice de Inclusión de Booth y Ainscow (2000).

La inclusión educativa se asocia normalmente con niños que presentan alguna discapacidad, son etiquetados como “niños con necesidad educativas especiales”, sin embargo, el término inclusión educativa se refiere a dar bienvenida a toda la diversidad-comunidad, es decir, donde todos aprendan juntos y de todos, interactuando y respetando.

En la actualidad se habla sobre la inclusión educativa, pero para llegar a ella se ha pasado por la integración educativa. En un primer punto, la integración escolar ofrece al individuo la oportunidad de convivir y aprender con sus iguales, lo cual resulta importante para construir aprendizajes, pues como la Secretaría de Educación Pública (SEP, 1997) considera, la interacción con las diferentes personas que conforman la comunidad escolar, en el contexto, enriquece el aprendizaje (Parra, 2009).

Sin embargo, la integración educativa solo daba derecho a los niños con alguna necesidad especial a integrarse a una escuela regular, no obstante, la institución no adaptaba sus instalaciones ni sus modelos de trabajo para un mejor aprendizaje; de esta manera, surge la inclusión educativa, debido a que la integración educativa asume que el niño ya está preparado para adaptarse a la escuela, mientras que la inclusión educativa implica cambios en la legislación, la formación de maestros, el apoyo de padres y de la comunidad en general (Mittler, 2004, citado en Parra, 2009).

Durante años se ha estudiado la inclusión educativa desde la perspectiva de los maestros y de diferentes niveles educativos. Según Duran y Giné (2011), la formación del profesorado para la diversidad será útil para desa-

rollar una educación de mayor calidad para todos si se configura como un aspecto del sistema educativo que ayuda al cambio de la cultura profesional docente (reconstrucción de sus procesos de identidad y desarrollo profesional), en un contexto abierto a todos y orientado por valores inclusivos. No se trata pues de una formación individual para el desarrollo profesional aislado, sino más bien de una capacitación personal para participar de una actividad docente que permita el desarrollo profesional del profesorado y la mejora del centro.

La preparación que llevan los docentes en el tema de la inclusión educativa ha sido un asunto prioritario en los últimos años, y ha sido tratado en informes y debates políticos (Vaillant 2009, citado en Calvo, 2013).

Existe consenso en que la inclusión educativa de estudiantes no puede realizarse sin una decidida intervención de los docentes. Para que esto sea posible, es necesario ubicar su centralidad en la educación y demostrar que no se puede avanzar en este plano sin mejorar, al mismo tiempo, en la comprensión de lo que cree, puede hacer y hace el docente (Calvo, 2013, p. 24).

Según Infante y Matus (2009), si la agenda educativa nacional de cualquier país pretende favorecer el desarrollo de una educación inclusiva, la formación de profesionales de la educación es uno de los componentes primordiales. Para los docentes, la ausencia de esta formación deriva en problemas para poder tener un desempeño óptimo en la pretensión de una educación para todos (Gonzalez-Gil, Martín-Pastor, y Poy, 2019).

En la actualidad, la educación básica atiende las diversas necesidades educativas que pueden presentarse en un ambiente escolar, lo anterior considerando la inclusión educativa como un elemento de transformación en la educación.

Para llegar a la inclusión, se han cruzado varios caminos, en los cuales se ubica la historia de la educación especial, en la que se ha realizado un análisis de los alumnos vulnerables que pueden ser excluidos; también esta concepción ha transitado desde el rechazo, la atención médica o clínica, la educativa, la integración escolar, hasta llegar a un punto más amplio y completo: la inclusión escolar (Parra, 2009, p. 192).

Según se establece en el Diario Oficial de la Federación (DOF, 2015, p. 6), la inclusión educativa es un:

[...] proceso que se basa en el principio que asume a la diversidad como característica inherente a los grupos sociales, misma que debe aprove-

charse en beneficio de cada integrante de la comunidad, por lo que el sistema y los programas educativos deben diseñarse e implementarse en apego a esta diversidad, con el fin de identificar y responder a las necesidades y capacidades de todas/os las/os alumnas/os.

Por lo tanto, la reforma educativa busca hacer cambios en la educación tomando en cuenta las necesidades que presenta nuestro país hoy en día. La importancia de establecer un modelo educativo, así como de sus políticas públicas, es necesaria para que asegure que los alumnos tengan acceso a una educación de calidad, en donde los aprendizajes y la formación de los estudiantes sean equitativos. El modelo educativo restablece al sistema educativo en 5 ejes transversales (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2016).

En su eje de inclusión y equidad, busca eliminar las barreras para la participación, la permanencia, el egreso y el aprendizaje del estudiantado; mediante el reconocimiento de su contexto social y cultural, la educación debe ofrecer las bases para que independientemente de su lengua materna, origen étnico, genero, condición socioeconómica, aptitudes sobresalientes, o discapacidad de cualquier tipo, los estudiantes cuenten con oportunidades efectivas para el desarrollo de sus potencialidades (SEP, 2016 p. 11).

La inclusión de los alumnos en la educación primaria muestra resultados favorecedores; pero en las secundarias las cosas son más diferentes, los adolescentes están en constante cambio, vuelve la etapa del egocentrismo, por lo que están muy centrados en sí mismos, esto conlleva a que la inclusión se dificulte. Por otro lado, entre los retos que se han identificado para atender a la diversidad en secundaria, está el hecho de que, por sus características, implica trabajo con muchos profesores, quienes, en términos generales, no tienen una formación pedagógica que apoye la inclusión educativa (Jacobo, Alvarado y Moctezuma, 2006, citados en Parra, 2009).

Planteamiento del problema

Champagne (2009) menciona que hay numerosos obstáculos en la educación, los niños indígenas tienen mayores probabilidades de asistir a la escuela cansados, con hambre o enfermos. La discriminación étnica en las escuelas es una causa importante de bajo rendimiento escolar de los jóvenes, así como también ocasiona un aumento en la deserción escolar.

A todos los niveles, y en todas las regiones del mundo, las tasas de alfabetización entre los pueblos indígenas tienden a ser inferiores, asisten un menor número de años a la escuela y las probabilidades de que abandonen los estudios son mayores. La educación suele impartirse en un contexto culturalmente inapropiado y con pocas o insuficientes facilidades. Con suma frecuencia, los que logran graduarse son absorbidos por la cultura dominante, porque no pueden hallar empleo en sus comunidades (Champagne, 2009).

Las y los adolescentes indígenas, según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2014), ven afectada su permanencia en la escuela por factores como el trabajo, la migración, la formación de familias a edades tempranas, y la falta de valoración social de lo que implica la educación.

Los pueblos indígenas que habitan en la actualidad en México han conseguido preservar su identidad y su lengua, transmitiendo su cultura y su idioma a las nuevas generaciones. Sin embargo, y a pesar de la enorme riqueza cultural de estos pueblos, la población indígena es uno de los grupos con mayor rezago y marginación del país (UNICEF, 2013 p. 5).

La población indígena está sometida a una serie de cambios y luchas para que se reconozcan sus culturas, lenguas e identidades y sean incluidos dentro del sistema educativo, pero por problemas de migración expansión, las comunidades se plantean otras expectativas de vida, dejando de lado el proceso de escolarización, viéndose afectadas las generaciones más jóvenes. Tomando en cuenta este tipo de situaciones, se debe conocer más sobre la experiencia de la adolescencia y la juventud indígena en general, para dar solución a las múltiples dificultades que se viven día a día en su contexto y llevar a cabo procesos que favorezcan su inclusión educativa.

Analizando lo anterior, en relación con inclusión escolar, la reforma educativa menciona establecer un modelo educativo en el cual se identifiquen las necesidades y riesgos asociados a la inclusión educativa, en los que pueden estar sometidos los alumnos para actuar de manera clara y precisa, buscando una educación de calidad para todos; por otra parte, se asocia con la diversidad cultural de los alumnos, origen étnico, contexto social, lengua materna, nivel socioeconómico, etc. Sin embargo, existen barreras que impiden que esto se logre de manera permanente, creando así retos dentro del ámbito educativo para los docentes, el alumnado, padres de familia y la población o sociedad en general.

El rol del docente es un papel primordial dentro del aula, ya que debe actuar propiciando prácticas inclusivas, mismas en las que debe ser acreedor de conocimientos bases para generar estrategias didácticas apropiadas a la variedad de estudiantes en el aula, debido a que es el ejemplo a seguir del alumnado. El docente debe tomar en cuenta la manera en la que aprenden sus alumnos, asimismo, tener conocimiento sobre la cultura, capacidades, su manera de aprender, etc. Sin embargo, la educación hoy en día se enfrenta a distintos retos para lograr que sea de calidad.

Según Gabutti (2017), existen cinco retos que la educación enfrenta:

- ◇ Fortalecer el trinomio escuela, familia y sociedad: las tres partes están implicadas de igual manera en el proceso de aprendizaje, por lo que es importante que exista una comunicación sana entre todas, ya que esta es crucial para que cada una pueda alimentarse de la otra.
- ◇ La educación y la tecnología: la tecnología es una parte esencial del mundo hoy en día, por lo tanto, es importante no minimizar la importancia de esta en el sector educativo, ya que es una herramienta útil para el aprendizaje y puede hacer el trabajo más divertido para los alumnos, la introducción de las tecnologías de la comunicación e información (TIC) en el aula es de suma importancia, sin embargo, si queremos formar jóvenes capaces de aprovechar la tecnología para la educación, necesitamos maestros preparados en el área.
- ◇ La creatividad en el aprendizaje: es necesario crear en las aulas un entorno en el que los niños puedan explorar y explotar sus talentos, por lo tanto, si se quiere fomentar la creatividad es necesario cambiar la manera de enseñar y dar espacio a los alumnos para que estimulen su pensamiento creativo. Asimismo, el docente debe entender que existen inteligencias múltiples y que cada estudiante tendrá más desarrollada una que otra habilidad
- ◇ Educación emocional: es sumamente importante que se ayude a los alumnos a expresar, así como a identificar, sus emociones y las de los demás, esta enseñanza debe ser a la par con el aprendizaje académico. Al implementar esto desde una temprana edad tendremos como resultado a adultos autónomos, empáticos y positivos.
- ◇ Redefinir los roles educador y alumno: en estos tiempos el maestro no debe ser solo un transmisor de informaciones y el alumno un almacenador, ya que esto resulta tedioso y es algo que no funciona para crear un aprendizaje significativo, por lo tanto, es importante que los maestros cambien sus métodos de enseñanza a unos donde los alumnos formen parte activa de su aprendizaje.

- ◇ A pesar de que los retos mencionados anteriormente son de suma importancia, el principal reto que enfrentan la educación y los docentes es el de la diversidad dentro del aula. Es necesario reconocer que todos somos diferentes dentro del aula, existen diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género, alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), por lo tanto, es importante comenzar a establecer proyectos curriculares para poder cubrir todas las necesidades particulares que presentan los alumnos.

Para Arnaiz (1996), incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo. La educación diversa trata de abarcar a toda la niñez haciendo el compromiso de darle a cada niño y niña el derecho irrenunciable de pertenencia a un grupo, es decir, de no ser excluido (Goni, 2017).

Metodología

La investigación por realizar es cuantitativa de corte descriptivo, tal como la definen Hernández, Fernández y Baptista (2014), en la que se describen fenómenos, situaciones, contextos y sucesos, detallando cómo son y cómo se manifiestan.

Los participantes se encuentran en una telesecundaria perteneciente a la zona escolar 02 a nivel rural indígena. Para este estudio se seleccionó el total del universo, que corresponde a 71 participantes, por lo que el criterio de selección fue: alumnos inscritos en la telesecundaria.

El promedio de edad de los estudiantes es de 13.4 años, 41 hombres y 30 mujeres, que corresponde a 54.6% de la población masculina y 40% femenina, sus edades fluctúan entre los 12 y 16 años, cursando los grados de 1ero, 2do y 3ero de educación media básica en su modalidad telesecundaria. Con un nivel socioeconómico bajo.

Una característica importante de la población de estudio es que el total de participantes pertenecen a una etnia. Por lo que se cuenta con una población de estudio con usos, creencias, y costumbres propias dictadas por sus ancestros y transmitidos de generación en generación.

El instrumento para utilizar es un cuestionario que cuenta con 24 reactivos, con 4 opciones de respuesta las cuales van desde completamente de acuerdo, de acuerdo, hasta en desacuerdo y completamente en desacuerdo.

Este instrumento fue retomado del llamado Índice de Inclusión de Booth y Ainscow, producido por el Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE):

[...] el Índice es un conjunto de materiales diseñados para apoyar el proceso de desarrollo hacia escuelas inclusivas, teniendo en cuenta los puntos de vista del equipo docente, los miembros del Consejo Escolar, el alumnado, las familias y otros miembros de la comunidad [...] una parte esencial del uso del Índice es el intercambio de información acerca de lo que se sabe sobre el actual funcionamiento de la escuela con el fin de identificar las barreras que existen al aprendizaje y la participación dentro de ella (Booth & Ainscow, 2000 p. 3).

Para fines de este estudio, se considerará solo el apartado de los alumnos, ya que se considera el primer filtro para valorar las prácticas y creencias de la comunidad, vista desde el ángulo del cliente (alumnos).

El índice se divide en 3 dimensiones, A, B y C. La dimensión A está relacionada con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga los mayores niveles de logro (Booth & Ainscow, 2000). Esta dimensión abarca desde el reactivo 1 hasta el 9 del instrumento.

La dimensión B tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, premiando todas las políticas, para que se mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (Booth & Ainscow, 2000), la cual abarca del reactivo 10 al 15.

Finalmente, la dimensión C se refiere a que las prácticas educativas reflejan la cultura y las políticas inclusivas de la escuela (Booth & Ainscow, 2000), abarca del reactivo 16 al 24.

Previo a la aplicación del instrumento, este fue sometido a un proceso de jeece por un grupo de expertos, se proporcionó a seis expertos, se consideraron sus observaciones y se realizaron ajustes al mismo.

Al tener la validación en el instrumento, se dio el primer contacto para la gestión con la supervisora para presentar la intención del estudio, se le proporcionó la información básica del mismo, se procedió a la autorización y gestionó el contacto con las escuelas para la aplicación del instrumento.

Se seleccionó la muestra, que se decidió fuera el 100% del universo, siendo estos 75 alumnos. Se procedió a la aplicación de manera directa y por escrito, la forma de aplicación fue por grupo y grado, realizando seis aplicaciones en un periodo de una semana, se realizó un protocolo para la aplicación del instrumento, poniendo un cuidado especial en las instrucciones, poniendo ejemplos por la brecha cultural, tratando de minimizar la brecha cultural del idioma.

Los resultados del instrumento fueron capturados en un *software* para su procesamiento y análisis en el paquete estadístico IBM SPSS Statistics 26, y se desarrollaron las bases de datos. Se interpretaron los datos con base en la teoría sobre la inclusión y la educación inclusiva.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados del instrumento aplicado a los alumnos de la telesecundaria, estos resultados han sido arrojados por el *software* SPSS.

En la Tabla 1 se pueden observar los resultados para cada uno de los ítems que componen la Dimensión A.

Tabla 1. *Dimensión A. Creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante*

	Completa- mente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Completa- mente en desacuerdo
01. Todos se sienten aceptados en la escuela	46	21	4	1
02. Los estudiantes se ayudan unos a otros	17	40	12	2
03. Los maestros y administrativos trabajan en equipo	40	28	4	
04. Los maestros y administrativos, y el alumnado se tratan con respeto	37	27	8	1
05. Las familias se sienten involucradas en la escuela	22	35	13	2
06. Los maestros y la sociedad de padres de familia trabajan bien juntos	34	29	8	1
07. Los maestros no favorecen a un grupo de estudiantes por encima de otro	15	24	22	8

08. Los maestros intentan que los alumnos hagan las cosas lo mejor que sepan	45	19	6	2
09. Los maestros piensan que todos los alumnos son igual de importantes	40	23	7	1

En el primer ítem del instrumento sobre si todos se sienten aceptados en la escuela, según los resultados: 46 alumnos están completamente de acuerdo, 21 de acuerdo, 4 en desacuerdo y 1 completamente en desacuerdo; 93% de los alumnos sí se tiene aceptados en la institución, mientras que 7% no.

Sobre si los estudiantes se ayudan unos a otros: 17 están completamente de acuerdo, 40 de acuerdo, 12 en desacuerdo y 2 completamente en desacuerdo; por lo tanto, 80% de los alumnos sí sienten que se ayudan entre ellos, mientras que 20% no lo siente de esa manera.

Para el reactivo de si los maestros y administrativos trabajan en equipo: 40 alumnos están completamente de acuerdo, 28 de acuerdo y 4 en desacuerdo; 94% considera que sí trabajan en equipo, mientras que 6% no.

En cuanto a si los maestros, administrativos y el alumnado se tratan con respeto: 37 alumnos están completamente de acuerdo, 27 de acuerdo, 8 en desacuerdo y 1 completamente en desacuerdo; por lo tanto, 88% considera que sí se tratan con respeto, mientras que 12% no lo considera de esa manera.

El siguiente reactivo sobre si las familias se sienten involucradas en la escuela: 22 alumnos están completamente de acuerdo, 35 de acuerdo, 13 en desacuerdo y 2 completamente en desacuerdo; 79% de los alumnos consideran que sus familias se sienten involucradas, mientras que 21% no lo considera de esa manera.

En cuanto a si los maestros y la sociedad de padres de familia trabajan bien juntos: 34 están completamente de acuerdo, 29 de acuerdo, 8 en desacuerdo y 1 completamente en desacuerdo; 86% de los alumnos sí sienten que los maestros y la sociedad de padres trabajan bien juntos, mientras que 13% no.

Sobre si los maestros no favorecen a un grupo de estudiantes por encima de otro: 15 alumnos se encuentran completamente de acuerdo, 24 de acuerdo, 22 en desacuerdo y 8 completamente en desacuerdo; 57% de ellos considera que no se favorece a un grupo por encima de otro, sin embargo, 43% consideran que esto sí sucede.

El siguiente reactivo sobre si los maestros intentan que los alumnos hagan las cosas lo mejor que sepan: 45 alumnos están completamente de acuerdo, 19 de acuerdo, 6 en desacuerdo y 2 completamente en desacuerdo; por lo tanto, 89% de ellos consideran que los maestros si lo intentan, mientras que 11% no lo considera de esa manera.

Sobre si los maestros piensan que todos los alumnos son igual de importantes, 40 están completamente de acuerdo: 23 de acuerdo, 7 en desacuerdo y 1 completamente en desacuerdo; 89% de los alumnos consideran que los maestros sí piensan que todos son igual de importantes, mientras que 11% no lo considera así.

En la Tabla 2 se puede observar los resultados para cada uno de los ítems que componen la Dimensión B.

Tabla 2. *Dimensión B. Asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la Escuela*

	Completa- mente de acuerdo	De acuerdo	En desa- cuerdo	Completa- mente en desacuerdo
10. La escuela hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos	27	36	5	2
11. Cuando los alumnos ingresan a la escuela por primera vez se les ayuda a adaptarse	26	11		1
12. Los maestros muestran igual interés por todas las formas en las que aprenden los alumnos	28	37	5	
13. Se han reducido las expulsiones por motivos de disciplina	15	34	18	2
14. Se han reducido los obstáculos para la asistencia a clase	12	43	12	4
15. Se han reducido en la escuela las conductas de agresión o abuso físico	20	23	24	3

En cuanto a si la escuela hace que sus edificios sean físicamente accesibles para todos: 27 alumnos están completamente de acuerdo, 36 de acuerdo, 5 en desacuerdo y 2 completamente en desacuerdo; por lo tanto, 90% de ellos sí lo considera así, mientras que 10% no.

Sobre si cuando los alumnos ingresan a la escuela por primera vez se les ayuda a adaptarse: 33 están completamente de acuerdo, 26 de acuerdo, 11 de acuerdo y 1 completamente en desacuerdo; por lo tanto, 83% sí considera que se les ayuda a adaptarse, mientras que 17% no lo considera así.

En el reactivo sobre si los maestros muestran igual interés por todas las formas en las que aprenden los alumnos: 28 de ellos se encuentran completamente de acuerdo, 37 de acuerdo y 5 en desacuerdo; por lo tanto, 93% consideran que los maestros sí muestran interés por la forma en que aprender, mientras que 7% no lo considera así.

En cuanto a si se han reducido las expulsiones por motivos de disciplina: 15 alumnos están completamente de acuerdo, 34 de acuerdo, 18 en desacuerdo y 2 completamente en desacuerdo; por lo tanto, 71% de ellos sí consideran que las expulsiones por disciplina han reducido, mientras que 29% no lo considera de esa manera.

Para el reactivo de reducción de los obstáculos para la asistencia a clase: 12 alumnos se encuentran completamente de acuerdo, 43 de acuerdo, 12 en desacuerdo y 4 completamente en desacuerdo; por lo que 77% de ellos consideran que sí, mientras que 23% no lo considera así.

Para la reducción en la escuela de las conductas de agresión o abuso físico: 20 alumnos se encuentran completamente de acuerdo, 23 de acuerdo, 24 en desacuerdo y 3 completamente en desacuerdo; 61% de ellos sí considera que estas conductas han reducido, mientras que 39% no lo considera de esta manera.

En la Tabla 3 se puede observar los resultados para cada uno de los ítems que componen la Dimensión C.

Tabla 3. *Dimensión C. Prácticas educativas reflejan la cultura y las políticas inclusivas de la escuela*

	Completa- mente de acuerdo	De acuerdo	En desa- cuerdo	Completa- mente en desa- cuerdo
16. Las clases responden a la diversidad de los alumnos	31	31	8	1

17. Se enseña a los alumnos a valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio	44	23	5	
18. Se involucra activamente a los alumnos en su propio aprendizaje	28	37	4	2
19. Los alumnos aprenden de manera cooperativa	32	31	9	1
20. La disciplina en el salón se basa en el respeto mutuo	22	36	9	1
21. Los maestros se preocupan por apoyar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos	37	32	2	
22. Los maestros de apoyo se preocupan por facilitar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos	39	27	3	
23. Las tareas para la casa contribuyen al aprendizaje de todos	32	33	6	
24. Todos los alumnos participan en actividades complementarias y extraescolares	23	29	15	4

Para el reactivo de si las clases responden a la diversidad de los alumnos: 31 de ellos se encuentran completamente de acuerdo, 31 de acuerdo, 8 en desacuerdo y 1 completamente en desacuerdo; por lo tanto, 87% sí los considera de esa manera, mientras que 13% no.

Si se enseña a los alumnos a valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio: 44 alumnos están completamente de acuerdo, 23 de acuerdo y 5 en desacuerdo; por lo que 93% de ellos consideran que sí, mientras que 7% no lo consideran de esa manera.

Se involucra activamente a los alumnos en su propio aprendizaje: 28 se encuentran completamente de acuerdo, 37 de acuerdo, 4 en desacuerdo y 2 completamente en desacuerdo; por lo tanto, 92% consideran que sí se involucran activamente, mientras que 8% no.

Los alumnos aprenden de manera cooperativa: 32 de encuentran completamente de acuerdo, 31 de acuerdo, 9 en desacuerdo y 1 completamente de acuerdo; por lo tanto, 86% considera que sí aprenden de manera cooperativa, mientras que 14% no lo considera así.

La disciplina en el salón se basa en el respeto mutuo: 22 de los alumnos se encuentran completamente de acuerdo, 36 de acuerdo, 9 en desacuerdo y 1 completamente en desacuerdo; por lo que 85% sí lo consideran de esa manera, mientras que 15% no.

Los maestros se preocupan por apoyar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos: 37 están completamente de acuerdo, 32 de acuerdo y 2 en desacuerdo; por lo tanto, 97% de ellos sí consideran que los maestros se preocupan y 3% no lo considera así.

Los maestros de apoyo se preocupan por facilitar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos: 39 se encuentran completamente de acuerdo, 27 de acuerdo y 3 en desacuerdo; por lo tanto, 96% de ellos sí consideran que los maestros de apoyo se preocupan y 4% no lo considera de esa manera.

Las tareas para la casa contribuyen al aprendizaje de todos: 32 alumnos se encuentran completamente de acuerdo, 33 de acuerdo y 6 en desacuerdo; por lo que 92% consideran que las tareas sí contribuyen para su aprendizaje, mientras que 8% no lo considera así.

Finalmente, sobre si todos los alumnos participan en actividades complementarias y extraescolares: 23 se encuentran completamente de acuerdo, 29 de acuerdo, 15 en desacuerdo y 4 completamente en desacuerdo; por lo tanto, 73% consideran que sí participan en estas actividades, mientras que 27% no lo considera así.

Conclusiones

El objetivo de la presente investigación fue explorar las creencias y prácticas de inclusión en alumnos de una secundaria indígena, siguiendo las pautas establecidas por Booth y Ainscow (2000) para detectar indicadores en organismos e instituciones.

Al analizar los resultados nos podemos dar cuenta de que la mayoría de estos son positivos, sin embargo, hay algunos que no muestran resultados tan positivos; por lo tanto, es necesario prestar mayor atención a estos para poder tomar acción y realizar cambios para lograr una escuela inclusiva. A continuación, se analizará cada uno de los ítems donde los resultados no son favorables.

Uno de estos ítems es “Los maestros no favorecen a un grupo de estudiantes por encima de otro”, y como se pudo ver en los resultados, 43% de los estudiantes considera que pasa lo contrario. El maestro es un modelo que seguir, por lo que, si se desea lograr una escuela inclusiva, se necesita actuar aceptando y respetando la diversidad, y no se podrá lograr mientras favorezca a unos sobre otros.

El 29% de los estudiantes no considera como cierto que “Se han reducido las expulsiones por motivos de disciplina”. Uno de los retos que Gabutti (2017) menciona, es que la educación de hoy en día es la educación emocional, por lo tanto, es necesario que esto se implemente para que los alumnos aprendan a identificar sus emociones, así como también como controlarlas y no dejarse llevar por estas. Es necesario también el trabajo en conjunto entre padres de familia y la escuela, para que los jóvenes aprendan de respeto, así como también de límites y consecuencias de los actos.

El 39% de los alumnos no considera que las conductas de agresión o abuso físico se hayan reducido en la escuela. Una competencia que los docentes deben construir es crear ambientes de respeto donde se evite todo tipo de violencia, por lo tanto, es necesario que tanto docentes como escuela sean firmes en que dentro de la institución ningún acto de violencia está permitido y hay consecuencias para esto. También es necesario que la familia se involucre en esto, que con la escuela decida consecuencias adecuadas y dentro de su hogar se rechacen este tipo de conductas.

El 27% de los alumnos no consideran que se participe en actividades complementarias y extraescolares, esto es muy necesario ya que otro de los retos de la educación es la creatividad en los estudiantes y realizar actividades extraescolares es una manera de que ellos exploren su lado creativo.

Es importante, para crear una escuela inclusiva, realizar acciones y cambios, desde lo más elemental hasta lo más complejo. Con constancia se puede lograr, y más si escuela, docentes y familia trabajan a la par.

Referencias

- Arnaiz, P. (1996). El reto de educar en una sociedad multicultural y desigual. En A. Sánchez y otros (Coords.). *Los desafíos de la Educación Especial en el umbral del siglo XXI*. Universidad de Murcia.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión*. Centre for Studies on Inclusive Education: UK.
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Revista SciELO*, 6(1), 19-35. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002&lng=es&tln-g=es
- Champagne, D. (2009). Contemporary Education. En United Nations, *State of The World's Indigenous Peoples*. UN.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2015, 27 de diciembre). Acuerdo número 21/12/15 por el que se emiten las Reglas de Operación del

- Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2016. México. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421440&fecha=27/12/2015
- Duran, D., y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación enclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>
- Gabutti, A. (2017). ¿Cuáles son los retos que el sector educativo enfrenta hoy? Recuperado de <https://medium.com/cuaderno-rojo/cu%C3%A1les-son-los-retos-que-el-sector-educativo-enfrenta-hoy-eeb-79bf70966>
- Goni, A. (2017). La diversidad en el aula: un reto que nos abre múltiples oportunidades. Recuperado de <https://actualidadeducativa.com/la-diversidad-aula-reto-nos-abre-multiples-oportunidades/>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., y Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 243-263. DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9153
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Infante, M., y C. Matus (2009). Policies and practices on diversity: Reimagining possibilities for new discourses. *Disability & Society*, 24(4), 437-445. <https://doi.org/10.1080/09687590902879049>
- Parra, M. L. (2009). La inclusión escolar en secundaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11(2), 191-205. <https://www.re-dalyc.org/pdf/802/80212414011.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1997). *Hacia una escuela integradora*. México: Secretaría de Educación Pública.
- _____. (2016). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. SEP. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2013). *Adolescentes indígenas en México: Derechos e identidades emergentes*. UNICEF. https://poblacion-indigena.iniciativa2025alc.org/wp-content/uploads/2017/04/06_AdolescentesindigenasDoctecnicoOK2.pdf
- _____. (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*. UNICEF. https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/

C347328CE67ADD4C05257E4B007322A0/\$FILE/Inclusion_Educativa.pdf

_____. (2014). *Buenas prácticas sobre educación indígena*. UNICEF. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4307/Buenas%20pr%C3%A1cticas%20sobre%20educaci%C3%B3n%20ind%C3%ADgena.pdf>

Sobre los autores

Mónica Cecilia Dávila Navarro

Instituto Tecnológico de Sonora. Grado máximo de estudios: Doctorado. Líneas de investigación: alternativas educativas para la inclusión social, inclusión en educación formal, prácticas apropiadas para el desarrollo en educación infantil, educación inicial.

- ◇ Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1673-2372>
- ◇ Correo electrónico: monica.davila@itson.edu.mx

Publicaciones recientes:

Dávila-Navarro, M.C., y Chávez-Nava, R. (2022). Programa de Educación No Formal para Población Infantil Vulnerable. En E. Leal y A. Ramírez (Coords.), *Caminando juntos. Primeras aproximaciones de la universidad pública a la formación, investigación e innovación para la atención integral a la primera infancia. Volumen I*. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Dávila-Navarro, M. C., Chávez-Nava, R., Gutiérrez-Rodríguez, A. G. & Rivera-Iribarren, M (2023). Educational agents and sensitive and receptive interactions for learning in early childhood in vulnerable contexts. *Journal Basic Education*, 7(18), 10-16.

Roberto Chávez Nava

Instituto Tecnológico de Sonora. Grado máximo de estudios: Doctorado. Líneas de investigación: factores de riesgo y protección en niños en condición de vulnerabilidad, comportamientos resilientes en los sistemas de apoyo de niños con necesidades educativas especiales, procesos psicopedagógicos en comunidades escolares, práctica reflexiva en formación de educadores infantiles.

- ◇ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0262-2984>

◇ Correo electrónico: roberto.chavez@itson.edu.mx

Publicaciones recientes:

Dávila-Navarro, M.C., y Chávez-Nava, R. (2022). Programa de Educación No Formal para Población Infantil Vulnerable. En E. Leal y A. Ramírez (Coords.), *Caminando juntos. Primeras aproximaciones de la universidad pública a la formación, investigación e innovación para la atención integral a la primera infancia. Volumen I*. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Dávila-Navarro, M. C., Chávez-Nava, R., Gutiérrez-Rodríguez, A. G. & Rivera-Iribarren, M. (2023). Educational agents and sensitive and receptive interactions for learning in early childhood in vulnerable contexts. *Journal Basic Education*, 7(18), 10-16.

Dacia Lizeth Montijo Flores

Instituto Tecnológico de Sonora. Grado máximo de estudios: Licenciatura. Líneas de investigación: alternativas educativas para la inclusión social, inclusión en educación formal.

◇ ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2125-5827>

◇ Correo electrónico: daciamentijo@hotmail.com

Rosa Amelia García Mena

Instituto Tecnológico de Sonora. Grado máximo de estudios: Licenciatura. Líneas de investigación: alternativas educativas para la inclusión social, inclusión en educación formal.

◇ ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6925-0030>

◇ Correo electrónico: rossmely_garciamena95@hotmail.com

CAPÍTULO 9

AMBIENTE ESCOLAR INCLUSIVO, BONDAD Y LA CONDUCTA DE LOS ESPECTADORES DEFENSORES EN EL ACOSO ESCOLAR

Ramón Orlando Alvarado Morales

Fernanda Inéz García Vázquez

Maricela Urías Murrieta

Ximena Ayala Luna

Introducción

La violencia en el ámbito escolar se caracteriza por la expresión de conductas adversas que incluyen el uso de la fuerza física, verbal o psicológica tanto dentro como fuera de la escuela, con el propósito de causar daño o establecer dominio sobre otra persona (Cedeño, 2020; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023; Smith, 2003). Estas conductas negativas provocan malestar y angustia en los participantes como resultado de la agresión (Bonnaud, 2016).

A nivel mundial, el fenómeno de acoso escolar afecta a más de 246 millones de adolescentes y niños (UNESCO, 2021). Esta forma de violencia representa un problema significativo, ya que aproximadamente uno de cada tres estudiantes ha sufrido acoso escolar (Longbordi *et al.*, 2017). Estudios adicionales respaldan esta cifra, destacando que el acoso escolar no solo afecta la salud mental y el rendimiento académico de los estudiantes, sino que también tiene efectos a largo plazo en su bienestar general (Olweus, 2013; Wang 2023).

El acoso es una problemática prevalente en todo el mundo y es la forma de violencia que más se presenta durante la adolescencia (Balkin *et al.*, 2023; Sorrentino *et al.*, 2019). En México, 17.7 millones de personas de 12 años y más reportaron haber sido víctimas de ciberacoso durante el 2019 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020).

En este sentido, el acoso escolar involucra acciones agresivas como el daño físico, verbal y psicológico que ocurre entre estudiantes dentro de un entorno escolar (Collell y Escudé, 2014; Olweus, 1993; Samartín, 2006). Este comportamiento persiste de manera constante, con intencionalidad, e incluye un desequilibrio de poder entre el acosador y la víctima (Menesini

& Salmivalli, 2017; Nansel *et al.*, 2001; Olweus, 1993; Volk *et al.*, 2014). Este tipo de violencia provoca una gran cantidad de consecuencias negativas entre todos los participantes involucrados (Azami & Taremián, 2020; Yang *et al.*, 2021).

Los estudiantes implicados en el acoso escolar se pueden desempeñar como agresores, víctimas o espectadores (Olweus, 2013; Rodrigues *et al.*, 2019; Salmivalli *et al.*, 2005; Smith, 2012; Zych *et al.*, 2017). Varios estudios resaltan la importancia de los espectadores ante escenarios de acoso escolar, encontrando indicios de que constituyen el grupo más grande e involucrado en este tipo de situaciones (Thomas, 2010; Zequinã *et al.*, 2016). Además, señalan que los espectadores tienen el potencial de poder influir, tanto en el aumento como en la reducción de los casos de acoso y ciberacoso (Brody & Vangelish., 2015; Machakova & Pfetsch, 2016).

Los espectadores son los estudiantes que presencian algún tipo de acto de intimidación, pero no están directamente involucrados como agresores o víctimas (Nickerson *et al.*, 2008) y pueden adoptar distintas posturas, como el alentador no comprometido y el defensor (Machakova & Pfetsch, 2016; Salmivalli, 2010, 2014).

Los espectadores defensores son aquellos estudiantes que intervienen tanto directa (interrumpiendo la agresión) como indirectamente (informando a un adulto) en los episodios que presencian, por lo tanto, tienen el potencial de mitigar los efectos del acoso (Moxey & Bussey, 2019; Salmivalli *et al.*, 1998).

La conducta defensiva de los espectadores en situaciones de acoso escolar está influida por factores tanto contextuales como personales (Ettekal *et al.*, 2015; Zych *et al.*, 2017). A nivel contextual, un aspecto relacionado con el acoso escolar es el ambiente escolar (Ortega *et al.*, 2004; Cuadra-Martínez *et al.*, 2022). En este sentido, el ambiente escolar emerge como un predictor fundamental de tales comportamientos (Waasdrop *et al.*, 2022). El ambiente escolar se define como todas las experiencias, normas, valores y estructuras organizativas que perciben los distintos participantes educativos dentro del contexto escolar (Cohen *et al.*, 2009; Thapa *et al.*, 2013; Zych *et al.*, 2017).

Un tipo de ambiente escolar específico que puede ayudar a desarrollar las conductas defensivas es el ambiente escolar inclusivo (Konishi *et al.*, 2021). Este se define como un entorno donde todos los estudiantes se sienten valorados, respetados y aceptados, sin importar su origen, género, orientación sexual o habilidades (Spears, 2019).

Al priorizar la equidad y la diversidad, las escuelas pueden fomentar un ambiente inclusivo en el que todos los estudiantes se sientan apreciados y

tengan la oportunidad de desarrollar su máximo potencial (Brown, 2019). Se ha observado que un ambiente escolar que fomente aspectos como el apoyo, el respeto y la aceptación de la diversidad predice una mayor propensión a adoptar conductas defensivas entre sus estudiantes (Day *et al.*, 2019; Fantus & Newman, 2021; Konishi *et al.*, 2021).

A nivel personal, un factor que puede influir en la conducta defensiva de los espectadores es la bondad, la cual se define como una fortaleza humana caracterizada por la disposición a realizar acciones en favor de otros sin esperar algo a cambio (Curry *et al.*, 2018; Peterson & Seligman, 2004; Seligman *et al.*, 2005). En este sentido, diversos estudios reportan que existe una relación positiva entre la bondad y el comportamiento prosocial en situaciones de acoso escolar (Fritz *et al.*, 2021; Hardy & Carlo, 2005).

Respecto al rol mediador de la bondad en la relación entre el ambiente escolar inclusivo y las conductas defensivas, no se han detectado estudios acerca de esta relación, sin embargo, existen investigaciones que mencionan cómo el ambiente escolar abarca aspectos morales como la bondad y puede influir en comportamientos positivos relacionados con el acoso escolar (Farina, 2019). Específicamente, se ha comprobado que el ambiente escolar se asocia significativamente con el comportamiento de los adolescentes, promoviendo conductas bondadosas y disminuyendo el acoso escolar (Bochaver *et al.*, 2022). De igual forma, se enfatiza la importancia de un buen ambiente escolar basado en el apoyo docente para promover la bondad entre estudiantes y disminuir las agresiones en el entorno escolar (Aldrige *et al.*, 2018).

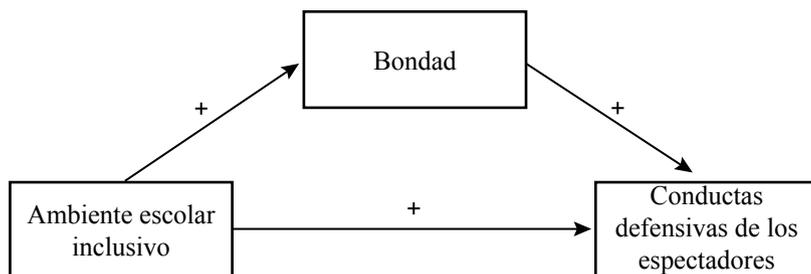
Los hallazgos existentes señalan que esta fortaleza reduce actos de violencia en el entorno escolar (León-Moreno *et al.*, 2019; Mazzone & Camodeca, 2019) y tiene una asociación positiva ante las intervenciones de los espectadores (Caravita *et al.*, 2009). De igual forma, se ha encontrado que los adolescentes que presentan un bajo nivel de bondad tienden a tener comportamientos agresivos (Garaigordobil *et al.*, 2013).

Por último, no se identificaron estudios que analicen la relación entre el ambiente escolar inclusivo, la bondad y la conducta de los espectadores defensores en el acoso escolar. Además, la literatura existente se ha centrado principalmente en medir el ambiente escolar de manera general o enfocada en aspectos como las reglas o normas grupales y su asociación con la conducta del defensor. Asimismo, la investigación existente sobre la relación entre el ambiente escolar y la bondad ha sido abordada de forma general o a través del apoyo docente.

Objetivo

El presente capítulo establece como objetivo principal analizar las relaciones directas e indirectas entre el ambiente escolar inclusivo, la bondad y las conductas defensivas de los espectadores en el acoso escolar (ver Figura 1).

Figura 1. *Modelo teórico propuesto para las relaciones entre el ambiente escolar inclusivo, bondad y las conductas defensivas de los espectadores en el acoso escolar*



Método

Participantes

Se seleccionaron 379 estudiantes de forma no probabilística, correspondientes a cuatro escuelas de nivel medio superior del municipio de Cajeme, Sonora. Del total de la muestra, 192 (51%) se identifican como del sexo femenino, 179 (47%) como masculinos y 8 estudiantes (2%) prefirieron no decir su sexo. Las edades de los participantes oscilaron entre 14 y 19 años ($M = 15.92$); en cuanto al grado o semestre de los estudiantes, 132 (34.8%) cursan el primer año, 139 (36.7%) el segundo año y 108 (28.5%) el tercer año.

Los criterios de inclusión fueron que los estudiantes tuvieran entre 14 y 19 años, que cursaran cualquiera de los tres años de bachillerato y que contarán con el consentimiento firmado por parte de las madres, padres y tutores para participar en el estudio y que quisieran hacerlo de forma voluntaria. Los criterios de exclusión son: escuelas de niveles inferiores o superiores al establecido anteriormente, de carácter privado o pertenecientes a un municipio distinto al de Cajeme, falta de consentimiento informado y la falta de disposición de los estudiantes para responder el cuestionario.

Instrumentos

Conductas defensivas de los espectadores en el acoso escolar. Basándose en el trabajo realizado por un grupo de autores (García-Vázquez *et al.*, 2022), se desarrolló una escala que mide las acciones emprendidas por estudiantes para defender y ayudar a la víctima en situaciones de acoso escolar (Moxey & Bussey, 2019; Salmivalli *et al.*, 1998). El instrumento se conforma por 16 ítems agrupados en una sola dimensión (ej., “He defendido a un compañero(a) a quien están molestando”). La escala de respuesta es de tipo Likert de siete puntos con opciones desde 1 = *Nunca* hasta 7 = *Siempre*.

Se calculó el análisis factorial confirmatorio de la escala. El ajuste de un modelo de medición de primer orden unidimensional fue verificado ($\chi^2 = 115.85$, $gl = 37$, $p = .000$; SRMR = 0.03; CFI = 0.97; AGFI = 0.90, TLI = .96; RMSEA = 0.07, 90% CI [0.06 - 0.09]). Las cargas factoriales variaron de 0.58 a 0.87, las cuales fueron significativas ($p < 0.001$, ver Figura 3). Los resultados obtenidos del Alfa de Cronbach (.94) y Omega de McDonald (.94) se consideran aceptables e indican que la escala muestra evidencias de fiabilidad.

Ambiente escolar inclusivo. Se desarrolló *exprofeso* con base en el trabajo realizado por Spears (2019), una escala para medir el ambiente escolar inclusivo (respeto y aceptación por las diferencias personales de los estudiantes). La escala se conforma de 10 ítems agrupados en una sola dimensión (ej., “En esta escuela, todos los estudiantes son incluidos sin importar su orientación sexual”). La escala de respuesta es de tipo Likert de siete puntos con opciones desde 1 = *Totalmente en desacuerdo* hasta 7 = *Totalmente de acuerdo*. Se calculó el análisis factorial confirmatorio de la escala. El modelo inicial no se adecuó a los datos, por lo cual se ajustó considerando los índices de modificación, eliminando un total de dos ítems del modelo (ítem 1 y 2). El ajuste de un modelo de medición de primer orden unidimensional fue verificado ($\chi^2 = 31.65$, $gl = 15$, $p = .007$; SRMR = 0.01; CFI = .99; AGFI = 0.95, TLI = .99; RMSEA = 0.05, 90% CI [0.03 - 0.08]). Las cargas factoriales variaron de .78 a .89, en todos los casos fueron significativas ($p < 0.001$, ver Figura 2). Los resultados obtenidos del Alfa de Cronbach (.96) y Omega de McDonald (.96) se consideran aceptables e indican que la escala muestra evidencias de fiabilidad.

Bondad. Se desarrolló la escala con base en la escala de bondad de Navarro-Villarreal (2023), y la subescala de bondad de Pommier *et al.* (2019). La escala final consta de cinco ítems (ej., “Hago cosas amables todos los días”) en formato tipo Likert con cinco puntos con opciones desde 0 =

totalmente en desacuerdo hasta 4 = *totalmente de acuerdo*. Se calculó el análisis factorial confirmatorio de la escala. El modelo inicial no se adecuó a los datos, por lo cual se ajustó considerando los índices de modificación, eliminando un total de un solo ítem (ítem 1) del modelo. El ajuste de un modelo de medición de primer orden unidimensional fue verificado ($\chi^2 = 15.99$, $gl = 7$, $p = .025$; SRMR = 0.04; CFI = .99; AGFI = .95, TLI = .98; RMSEA = 0.05, 90% CI [0.01 - 0.09]). Las cargas factoriales variaron de .66 a .82, en todos los casos fueron significativas ($p < 0.001$).

Procedimiento

Se obtuvo la aprobación del Comité de Ética del Instituto Tecnológico de Sonora para realizar el estudio. Antes de la aplicación de las escalas, se llevó a cabo una primera aproximación a las instituciones elegidas. Se presentó al director(a) una carta que exponía los motivos del estudio y solicitaba acceso al campo, detallando el propósito de la investigación y proporcionando información general para la administración del cuestionario en la institución. Una vez obtenida la autorización, se procedió a realizar un primer contacto con los grupos seleccionados. Durante esta etapa, se explicó brevemente el objetivo del instrumento y se entregó únicamente la carta de consentimiento informado, la cual debía ser firmada por el padre, la madre o el tutor(a) del alumno en cuestión y devuelta el día acordado para la administración de los cuestionarios.

Siguiendo los acuerdos establecidos, en este primer acercamiento se procedió con la administración de los cuestionarios a los grupos previamente seleccionados. Durante este proceso, se destacó a los estudiantes la importancia de su participación, se proporcionaron instrucciones generales y se atendieron las dudas surgidas en relación con ítems específicos.

Análisis de datos. Una vez administrados los cuestionarios, se creó una base de datos para los mismos en el *software* estadístico SPSS en su versión 27. Posterior a la captura de los datos, se revisaron los datos perdidos mediante el método de imputación múltiple, los cuales representaron menos del 5% en todas las variables del estudio.

Análisis de propiedades psicométricas. Se obtuvieron los estadísticos descriptivos de los ítems (media, desviación estándar, asimetría y curtosis). Para la asimetría, se consideraron valores entre -2 y +2 como aceptables (George & Mallery, 2019) y +7 para curtosis debido a que no afectan de manera importante las estimaciones (Bandalos & Finney, 2019).

Dimensionalidad. Se utilizó el *software* AMOS en su versión 23 para realizar el análisis factorial confirmatorio (AFC) con el propósito de examinar

la estructura dimensional de las escalas. Se utilizó la técnica de máxima verosimilitud (ML) para realizar el AFC. Con el objetivo de abordar posibles problemas de normalidad multivalente, se llevó a cabo un Bootstrap con 500 repeticiones y un intervalo de confianza del 95%. Se evaluaron diversos indicadores de ajuste, tales como χ^2 (Chi-cuadrada), SRMR (raíz cuadrada del residuo estandarizado), TLI (Índice de Tucker-Lewis), CFI (Índice de ajuste comparativo) y RMSEA IC 90% (error de la raíz cuadrada de la media aproximada con sus intervalos de confianza).

Se consideran aceptables los valores de χ^2 con un $p > .001$; CFI y TLI $\geq .95$; SRMR $\leq .085$ y RMSEA $\leq .08$ (Blunch, 2013; Byrne, 2016; Valdés *et al.*, 2019).

Fiabilidad. Se calculó la fiabilidad de las escalas mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach (α), el coeficiente de Omega de McDonald (ω). Se consideraron valores de $\alpha \geq .70$, $\omega \geq .70$ como indicadores de buena fiabilidad de los datos (Green, 2015; Oviedo & Campo-Arias, 2005).

Correlaciones y modelo mediacional. Empleando el programa SPSS 27, se calcularon las correlaciones entre las variables del estudio. Posteriormente, utilizando el *software* JASP versión 0.18.3.0, se estimó un modelo mediacional.

Resultados

Los resultados indican que los estudiantes están de acuerdo con las afirmaciones referentes al ambiente inclusivo y a la bondad. Además, se observa que los estudiantes algunas veces adoptan conductas defensivas ante situaciones de acoso escolar. En cuanto a las correlaciones, los resultados indican que el ambiente escolar inclusivo y la bondad se relacionan de manera positiva con las conductas defensivas. Además, el ambiente escolar inclusivo se relaciona positivamente con la bondad, siendo esta la relación más alta encontrada en el estudio (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Medias, Desviación Estándar y Correlaciones entre las Variables de Estudio*

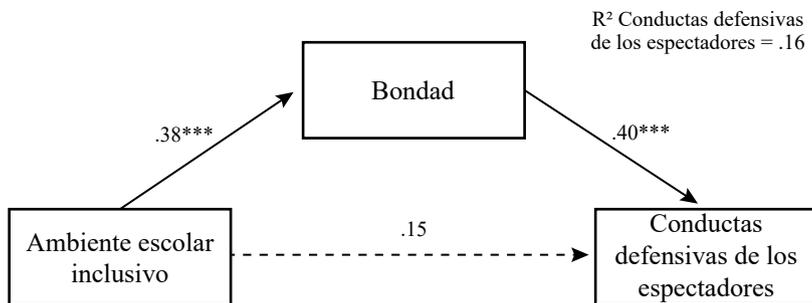
Variables	M	DE	1	2	3
1. Ambiente escolar inclusivo	5.86	1.37	-		
2. Bondad	5.63	1.20	.54**	-	
3. Conductas defensivas de los espectadores en el acoso escolar	4.04	1.62	.21**	.38**	-

Nota: ** $p < .01$

Modelo mediacional

Los resultados del modelo mediacional de las relaciones entre el ambiente escolar inclusivo, bondad y las conductas defensivas de los espectadores en el acoso escolar muestran una relación directa positiva del ambiente escolar inclusivo ($\beta = .38$, IC 95% [.32, .44]) con la bondad. También se encontró una relación directa positiva entre la bondad y las conductas defensivas de los espectadores en el acoso escolar ($\beta = .40$, IC 95% [.29, .50]), sin embargo, no se encontró una relación directa entre el ambiente escolar inclusivo y las conductas defensivas de los espectadores en el acoso escolar. En relación con los efectos indirectos, se encontró una relación positiva entre el ambiente escolar inclusivo con las conductas defensivas de los espectadores en el acoso escolar a través de su relación con la bondad ($\beta = .15$, IC 95% [.10, .20]). El coeficiente de determinación (R^2) indica que el modelo explica el 16% de la varianza de la variable conductas defensivas de los espectadores en el acoso escolar (ver Figura 2).

Figura 2. Modelo mediacional entre el ambiente escolar inclusivo, bondad y las conductas defensivas de los espectadores en el acoso escolar



Nota: ** $p < .01$

Discusión

El objetivo de la presente investigación fue analizar las relaciones directas e indirectas entre las conductas defensivas de los espectadores en el acoso escolar, el ambiente escolar inclusivo y la bondad. Para ello se realizó un modelo mediacional entre las variables del estudio.

Ambiente escolar inclusivo y bondad

Los resultados de la investigación muestran una relación directa y positiva entre el ambiente escolar inclusivo y la bondad. Lo anterior concuerda con estudios que indican que el ambiente escolar, medido de forma general, se asocia con la bondad (Bochaver *et al.*, 2022; Farina, 2019). La relación encontrada podría atribuirse a que se ha comprobado que el ambiente escolar centrado socialización, valores y reglas promueve conductas bondadosas (Bochaver *et al.*, 2022).

Bondad y conductas defensivas de los espectadores en el acoso escolar

Por lado, se encontró una relación directa y positiva entre la bondad y las conductas defensivas. Estos hallazgos respaldan investigaciones anteriores que sugieren que la bondad entre estudiantes puede reducir los actos de violencia en situaciones de acoso escolar (León-Moreno *et al.*, 2019; Mazzone & Camodeca, 2019). Esto podría atribuirse a que aquellos estudiantes que son bondadosos suelen intervenir de manera positiva ante el acoso (Caravita *et al.*, 2009).

Ambiente escolar inclusivo y conductas defensivas de los espectadores en el acoso escolar

Finamente, contrario a la evidencia existente (Fantus & Newman, 2021; Konishi *et al.*, 2021), no se encontró relación entre el ambiente escolar inclusivo y las conductas defensivas. Esto podría deberse a la complejidad de la relación, ya que, aunque el ambiente escolar general se ha asociado con este tipo de conductas, cuestiones más específicas del ambiente como el compromiso y la seguridad podrían ayudar a explicar esta relación (Waasdorp *et al.*, 2022).

Limitaciones

A pesar de que los resultados obtenidos de la investigación representan un aporte a la comprensión de las conductas de defensa ante situaciones de acoso escolar y de variables contextuales y personales asociadas. Dichos resultados deben interpretarse con cautela considerando las limitaciones del estudio. Se sugiere la realización de estudios tanto experimentales como longitudinales, los cuales permitirían observar la evolución de las variables a lo largo del tiempo, facilitando así la identificación de relaciones de causa y efecto. La muestra del estudio está compuesta por es-

tudiantes de nivel medio superior de escuelas públicas en el municipio de Cajeme. Aunque es una muestra aceptable, se sugiere ampliar su tamaño y no limitarla únicamente a un solo municipio, con el objetivo de generalizar los resultados.

Finalmente, en relación con los instrumentos de medición utilizados, se reportan sólidas evidencias de validez y fiabilidad. Sin embargo, estas se basan en autorreportes de los estudiantes, lo cual podría estar asociado con problemas como la deseabilidad social. Por lo tanto, se sugiere integrar una evaluación que incluya a distintos actores educativos, como profesores o padres, madres o tutores.

Conclusión

En resumen, los resultados de este estudio indican que, si bien no se encontró una relación directa entre el ambiente escolar inclusivo y la conducta del defensor, se identificaron relaciones indirectas que sugieren que la bondad actúa como una variable mediadora entre el ambiente escolar inclusivo y la conducta del defensor ante el acoso escolar, por lo que este estudio resalta el papel de la bondad en la manifestación de las conductas defensivas

Por lo tanto, se sugiere que futuras investigaciones consideren variables adicionales que puedan mediar la relación entre el ambiente escolar inclusivo y la conducta del defensor. Esto podría incluir aspectos como el apoyo de los compañeros, la autoestima o la empatía. También sería importante incluir otros aspectos del ambiente inclusivo como son la seguridad y el compromiso.

Referencias

- Aldrige, J., McChesney, K., & Afari, E. (2018). Relationships between School Climate, Bullying and Delinquent Behaviours. *Learning Environments Research*, 21, 153-172. <https://doi.org/10.1007/S10984-017-9249-6>
- Azami, M., & Taremian, F. (2020). Victimization in traditional and cyberbullying as risk factors for substance use, self-harm and suicide attempts in high school students. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 8, 101-109. <https://doi.org/0.21307/sjcapp-2020-010>
- Balkin, R., Winburn, A., Schmit, E., & Mendoza, S. (2023). Bullying and violence. In R. Balking, A. Winburn, E. Schmit, & S. Mendoza (Eds.), *Counseling Youth: Systemic Issues and Interventions*

- (pp. 141- C8P140). Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oso/9780197586761.003.0008>
- Bandalos, D., & Finney, S. (2019). Factor analysis. Exploratory and confirmatory. In G. R. Hancock, L. M. Stapleton & R. O. Mueller (Eds.), *The review guide to quantitative methods in the social sciences* (2nd ed., pp. 98-122). Routledge.
- Blunch, N. J. (2013). *Introduction to Structural Equation Modeling Using IBM SPSS Statistic and AMOS* (2nd ed.). Sage
- Bochaver, A., Korneev, A., & Khlomov, K. (2022). School Climate Questionnaire: A New Tool for Assessing the School Environment. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.871466>
- Bonnaud, H. (2016). La faceta del odio del acoso escolar. En M. Goldenberg (Comp.), *Bullying, acoso y tiempos violentos: lecturas críticas desde el psicoanálisis de orientación lacaniana* (1ª ed, pp. 95-103). Grama Ediciones.
- Brody, N., & Vangelisti, A. L. (2015). Bystander Intervention in Cyberbullying. *Communication Monographs*, 83(1), 94-119. <https://doi.org/10.1080/03637751.2015.1044256>
- Brown, C. S. (2019). The Importance, and the Challenges, to Ensuring an Inclusive School Climate. *Educational Psychologist*, 54(4), 322-330. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655646>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming* (4th ed.). Routledge.
- Caravita, S., Stefanelli, S., Mazzone, A., Cadei, L., Thornberg, R., & Ambrosini, B. (2020). When the bullied peer is native-born vs. immigrant: A mixed-method study with a sample of native-born and immigrant adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61, 97-107. <https://doi.org/10.1111/sjop.12565>
- Cedeño, W. (2020). La violencia escolar a través de un recorrido teórico por los diversos programas para su prevención a nivel mundial y latinoamericano. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 1-9. <http://orcid.org/0000-0002-5353-2794>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Collell, J., y Escudé, C. (2014). Una aproximación al fenómeno del acoso escolar. En R. Bisquerra (Coord.), *Prevención del acoso escolar con educación emocional* (pp. 10-32). Desclée De Brouwer.

- Cuadra-Martínez, D., Pérez-Zapata, D., Sandoval-Díaz, J., y Rubio-González, J. (2022). Ambiente escolar y factores asociados: modelo predictivo de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología*, *40*(2), 685-709. <https://doi.org/10.18800/psico.202202.002>
- Curry, O., Rowlandb, A., Van Lissac, C., Zlotowitzd, S., McAlaney, J., & Whitehousea, H. (2018). Happy to help? A systematic review and meta-analysis of the effects of performing acts of kindness on the well-being of the actor. *Journal of Experimental Social Psychology*, *75*, 320-329. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.02.014>
- Day, J. K., Fish, J. N., Grossman, A. H., & Russell, S. T. (2019). Gay-Straight Alliances, Inclusive Policy, and School climate: LGBTQ Youths' Experiences of Social Support and Bullying. *Journal of Research on Adolescence*, *30*(52), 418-430. <https://doi.org/10.1111/jora.12487>
- Ettekal, I., Kochenderfer-Ladd, B., & Ladd, G. W. (2015). A synthesis of person- and relational-level factors that influence bullying and bystander behaviors: Toward an integrative framework. *Aggression and Violent Behavior*, *23*, 75-86. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.011>
- Fantus, S., & Newman, P. (2021). Promoting a positive school climate for sexual and gender minority youth through a systems approach: A theory-informed qualitative study. *American Journal of Orthopsychiatry*, *91*(1), 9-19. <https://doi.org/10.1037/ort0000513>
- Farina, K. A. (2019). Promoting a Culture of Bullying: Understanding the Role of School Climate and School Sector. *Journal of School Choice*, *13*(1), 94-120. <https://doi.org/10.1080/15582159.2018.1526615>
- Fritz, M., Walsh, L. C., Cole, S. W., Epel, E., & Lyubomirsky, S. (2021). Kindness and cellular aging: a pre-registered experiment testing the effects of prosocial behavior on telomere length and well-being. *Brain, Behavior & Immunity – Health*, *11*(2021), e100187. <https://doi.org/10.1016/j.bbih.2020.100187>
- Garaigordobil, M., Aliri, J., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Bernaras, E., & Jaureguizar, J. (2013). Conducta antisocial: conexión con emociones positivas y variables predictoras. *Apuntes de Psicología*, *31*(2), 123-133. <https://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/315/289>
- García-Vázquez, F. I., Durón-Ramos, M. F., Pérez-Rios, R., & Pérez-Ibarrá, R. E. (2022). Relationships between Spirituality, Happiness, and Prosocial Bystander Behavior in Bullying—The Mediating Role of Altruism. *European journal of Investigation in Health, Psychology*

- and Education*, 12(12), 1833-1841. <https://doi.org/10.3390/ejih-pe12120128>
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 25. Step by Step. A simple guide and reference* (15th. ed.). Routledge
- Green, S. B. (2015). Evaluation of dimensionality in the assessment of internal consistency reliability: Coefficient alpha and omega coefficients. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 34(4), 14-20. <https://doi.org/10.1111/emip.12100>
- Hardy, S., & Carlo, G. (2005). Religiosity and prosocial behaviours in adolescence: the mediating role of prosocial values. *Journal of Moral Education*, 34(2), 231-249. <https://doi.org/10.1080/03057240500127210>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). *Módulo sobre el ciberacoso (MOCIBA) 2019*. https://inegi.org.mx/contenidos/programas/mociba/2019/doc/mociba2019_resultados.pdf
- Konishi, C., Hymel, S., Wong, T. K. Y., & Waterhouse, T. (2021). School climate and bystander responses to bullying. *Psychology in the Schools*, 58(8), 1557-1574. <https://doi.org/10.1002/pits.22512>
- León-Moreno, C., Martínez-Ferrer, B., Musitu, G., y Moreno, D. (2019). Victimización y violencia escolar: el rol de la motivación de venganza, evitación y benevolencia en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 88-94. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.12.001>
- Longbordi, C., Prino, L., Fabris, M., & Settanni, M. (2017). Violence in school: An investigation of physical, psychological, and sexual victimization reported by Italian adolescents. *Journal of School Violence*, 18(1), 49-61. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1387128>
- Machackova, H., & Pfetsch, J. (2016). Bystanders' responses to offline bullying and cyberbullying: The role of empathy and normative beliefs about aggression. *Scandinavian Journal of Psychology*, 57(2), 169-176. <https://doi.org/10.1111/sjop.12277>
- Mazzone, A., & Camodeca, M. (2019). Bullying and moral disengagement in early adolescence: do personality and family functioning matter? *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2120-2130. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01431-7>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22, 240-259. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Moxey, N., & Bussey, K. (2019). Styles of Bystander Intervention in Cyberbullying Incidents. *International Journal of Bullying Prevention*, 2, 6-15. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00039-1>

- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth. *JAMA*, 285(16), 2094-2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- Navarro-Villareal, G. (2023). *Relaciones entre fortalezas humanas y las intervenciones del ciberespectador defensor: el rol mediador del valor moral*. [Tesis de doctorado]. Instituto Tecnológico de Sonora.
- Nickerson A., Mele D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46(6), 687-703. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.06.002>
- Olweus, D. (1993). *Mobbing – bakgrunn og tiltak*. Oslo.
- _____ (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021). *Acoso y violencia escolar*. <https://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar>
- _____ (2023). *Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores*. <https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments>
- Ortega, R., Del Rey, R., & Mora-Merchán, J. A. (2004). SAVE model: An anti-bullying intervention in Spain. In P. K. Smith, D. J. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 167-186). Cambridge University Press.
- Oviedo, H. C., y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente de Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 4(34), 572-580. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n4/v34n4a09.pdf>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
- Pommier, E., Neff, K., & Tóth-Király, I. (2019). The development and validation of the compassion scale. *Assessment*, 27(1), 21-39. <https://doi.org/10.1177/1073191119874108>
- Rodrigues, G., Carvalho, M., Barreira, A., & Moura, R. (2019). Prevalence and factors associated with bullying: differences between the roles of bullies and victims of bullying. *Journal de Pediatria*, 96(6), 693-701. <https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2019.09.005>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>

- _____ (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286-292
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 465-487. <https://doi.org/10.1348/000709905x26011>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1998). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Samartín, J. (2006). Violencia escolar. En A. Serrano. (Ed.). *Acoso y violencia en la escuela* (pp. 19-31). Ariel.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress. *Empirical Validation of Interventions. American Psychologist*, 60(5), 410-421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Smith, P. (2003). *Violence in schools. An overview*. Violencia Escolar. Una visión general. In P. Smith (Ed.), *Violence in schools* (pp.1-14). Routledge Falmer. <https://cutt.ly/J2JHD6v>
- _____ (2012). Cyberbullying: Challenges and opportunities for a research program – A response to Olweus. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 553-558. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.689821>
- Sorrentino, A., Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Blaya, C. (2019). Epidemiology of cyberbullying across Europe: Differences between countries and genders. *Educational Sciences Theory & Practice*, 19(2), 74-91. <https://doi.org/10.12738/estp.2019.2.005>
- Spears, C. (2019). The Importance, and the Challenges, to Ensuring an Inclusive School Climate. *Educational Psychologist*, 54(4), 322-330. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655646>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Thomas, A. (2010). The Cognitive and Social Determinants of Bystander Intervention: *Techniques to Increase Helping Behavior in Bullying Situations*. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Cognitive-and-Social-Determinants-of-Bystander-Thomas/8197f61dfabfff-b718215be4b98c986f2295220e>

- Valdés, A. A., García, F. I., Torres, G. M., Urías, M., & Grijalva, C. S. (2019). *Medición en investigación educativa con apoyo del SPSS y el AMOS*. Clave Editorial.
- Volk, A., Dane, A., & Marini, Z. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327-342. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>
- Waasdrop, T., Fu, R., Clary, L., & Bradshaw, C. (2022). School climate and bullying bystander responses in middle and high school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 80, 1-61. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101412>
- Wang, J. The impact and interventions of school bullying. *International Conference on Educational Science and Social Culture*, 157(04023). <https://doi.org/10.1051/shsconf/202315704023>
- Yang, B., Wang, B., Sun, N., Xu, F., Wang, L., Chen, J., Yu, S., Zhang, Y., Zhu, Y., Dai, T., Zhang, Q., & Sun, C. (2021). The consequences of cyberbullying and traditional bullying victimization among adolescents: Gender differences in psychological symptoms, self-harm and suicidality. *Psychiatry Research*, 306. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.114219>
- Zequinão, M., Medeiros, P., Pereira, B., & Cardoso, F. (2016). Association between spectator and other roles in school bullying. *Journal of Human Growth and Development*, 26(3), 352-359. <https://doi.org/10.7322/JHGD.122819>
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., & Ttofi, M. M. (2017). *Protecting Children Against Bullying and Its Consequences*. SpringerBriefs in Psychology. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-53028-4>

Sobre los autores

Ramón Orlando Alvarado Morales

Licenciado en Ciencias de la Educación por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Estudiante de la Maestría en Investigación Educativa en el ITSON. Ha participado como ponente en eventos académicos nacionales. Línea de investigación: violencia escolar y psicología positiva.

Publicaciones recientes:

- Navarro, A. G., Alvarado, R. O., y García, F. I. (2023, 04-08 de diciembre). Relación entre bondad escolar, justicia escolar y las intervenciones del ciberespectador defensor. *XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Villahermosa, Tabasco.

Quijano, N., Torres-Acuña, M. G. Alvarado, R. O., & García, F. I. (2024). Medición de las conductas de los espectadores de ciberacoso. Una revisión de literatura. En M. Urías, J. Angulo, F. García y O. Cuevas (Coords.), *Docencia, tecnología y convivencia: un enfoque integral* (pp. 38-50). Qartuppi

◇ ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9118-0729>

◇ Correo electrónico: ramon.morales@potros.itson.edu.mx

Fernanda Inéz García Vázquez

Doctora y maestra en Ciencias Sociales, y licenciada en Psicología por la Universidad de Sonora (UNISON). Es profesora-investigadora de tiempo completo del Departamento de Educación del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Nivel 1; miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), donde es coordinadora del Área Temática 4. Procesos de aprendizaje y educación; y miembro de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP). Ha participado como ponente y conferencista en diversos eventos académicos nacionales e internacionales. Además, pertenece al cuerpo académico consolidado “Procesos educativos”, en donde investiga en las áreas de psicología positiva, violencia escolar y rendimiento académico.

Publicaciones recientes:

Alcántar-Nieblas, C., Cuervo, A. A. V., Parra-Pérez, L. G., Álvarez-Montero, F. J., & García-Vázquez, F. I. (2024). Psychometrics Properties of the Styles of Bystander Defender Intervention Scale in Cyberbullying: Its Relationships with Moral Identity and Cyberbullying. *Revista Colombiana de Psicología*, 33(1), 29-46.

García-Vázquez, F. I., Valdés-Cuervo, A. A., León-Parada, M. D., & Parra-Pérez, L. G. (2024). Restorative parental discipline and types of defending bystander intervention in cyberbullying: the mediate role of justice sensitivity. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 27(6), 399-408.

◇ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8668-2924>.

◇ Correo electrónico: fernanda.garcia@itson.edu.mx

Maricela Urías Murrieta

Doctora en Tecnología Instruccional y Educación a Distancia por la Nova Southeastern University, maestra en Docencia e Investigación Educativa

y licenciada en Ciencias de la Educación por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Líder del cuerpo académico “Procesos educativos” (Consolidado). Ha participado en congresos nacionales e internacionales; así como en distintos proyectos de investigación a nivel institucional e interinstitucional. Ha publicado artículos en distintas revistas nacionales e internacionales; así como capítulos de libros y libros en coautoría. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Nivel I. Sus líneas de investigación y publicaciones están orientadas a los temas: escuela-familia; violencia escolar; educación y TIC.

Publicaciones recientes:

Parra-Perez, L. G., Valdés-Cuervo, A. A., Urías Murrieta, M, Addo R, Cotta-Valenzuela, L. V., García-Vázquez, F. I. (2023). Development and psychometric evidence of the Academic Engagement Scale (USAES) in Mexican college students. *PLoS ONE*, 18(12): e0288012. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0288012>

Urías, M. M., Urías, M. M., Peraza, B. J., y Rábago, E. L. (2024). Propiedades psicométricas para medir la actitud de los padres hacia las tecnologías. En M. Urías, J. Angulo, F. García y O. Cuevas (Coords.), *Docencia, tecnología y convivencia: un enfoque integral* (pp. 130-140). Qartuppi

◇ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9557-5901>

◇ Correo electrónico: murias@itson.edu.mx

Ximena Ayala Luna

Licenciada en Educación Preescolar por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (BYCENES). Maestra en Educación Especial por la Escuela Normal de Educación Superior de Hermosillo (ENSH). Cuenta con 8 años de servicio como docente de educación preescolar en el Sistema de Escuelas Preescolares Federales de la Secretaría de Educación y Cultura. Ha participado formadora de docentes en los cursos “Programa de Inclusión Digital” y “Habilidades Digitales para la Implementación de Estrategias Didácticas en el Aula” coordinados por el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON). Actualmente, estudia el Doctorado en Sistemas y Ambientes Educativos en el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) donde participa investigando en el área de psicología positiva en acoso escolar y ciberacoso (*cyberbullying*).

◇ ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4628-0122>

◇ Correo electrónico: ximena.ayala260412@potros.itson.edu



CAPÍTULO 10

INFLUENCIA DE LA TECNOLOGÍA EN EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN NIÑOS DE SEXTO GRADO DE PRIMARIA

*María de la Luz Nevárez Ávila
Amayrani Armenta Gutiérrez
Roberto Chávez Nava
Irasema Fraijo González*

Introducción

La tecnología es sin duda una herramienta indispensable en la vida de muchas personas, que evoluciona rápidamente. Ha avanzado cada vez más, hasta el punto de tener un solo dispositivo que cumpla con varias funcionalidades a la vez, como el teléfono celular, las computadoras, las consolas de videojuegos y tabletas.

Los periodos prolongados que los niños le dedican a estos dispositivos tecnológicos enfatizan la importancia de identificar en qué aspectos de la vida del niño influye, sobre todo en el aspecto socioemocional, que es considerado importante en la vida del niño en etapa escolar, donde se interesan más por crear lazos sociales y se desarrolla el concepto de autoestima, mismo que influye en su rendimiento escolar, la creatividad y sus relaciones sociales, por decir algunos.

Las formas de comunicación e interacción han cambiado constantemente con el paso de los años, muchos niños y jóvenes dedican tiempo a estar conectados en múltiples dispositivos tecnológicos, manteniéndose como usuarios del Internet, lo que les permite crear relaciones sociales, pues interactúan constantemente a lo largo del día mediante publicaciones, chats, videojuegos, etcétera.

Antecedentes

Lo que se conoce de la tecnología hasta el día de hoy es muy distinto a lo que fue en un principio, esta ha ido avanzando con el paso del tiempo, adaptando nuevas herramientas que ayudan a cumplir las funcionalidades que se van requiriendo a través de los años.

El ser humano ha ido cambiando constantemente y con ello se han creado diversos dispositivos tecnológicos, sin embargo, antes no existían tantos medios digitales donde las personas pudieran interactuar entre sí, añadiendo también que la comunicación en siglos anteriores era limitante y no tan rápida como lo es hoy.

Al surgir distintos términos para referirse a los dispositivos que tenían como objetivo crear una red de comunicación entre personas, así como las que se utilizaban con el fin de hacer llegar información. Por ello, se dio origen a las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Este término surge a mediados del siglo XX, sin embargo, aunque se considera que son tecnologías que han aparecido en estos últimos años, desde hace mucho tiempo atrás se han creado herramientas que sirven para comunicarse desde largas distancias. Según Vidal (2006), los primeros indicios de investigación sobre los medios, como antecedente a las TIC, se encuentran en torno a 1918, pero se considera la década de 1950 como un punto clave en el posterior desarrollo de los ámbitos de la tecnología educativa.

Kuhn (1962) propone el concepto de paradigma tecnológico, donde declara que las TIC tienen una influencia en la comunidad, provocando un impacto en el ámbito académico, así como en la cultura y las tradiciones.

El desarrollo del Internet surgió tiempo después con la motivación por crear nuevas tecnologías y fue así como, a partir de 1970, se creó una red que cumplía con el fin de conectar los ordenadores del Departamento de Defensa de Estados Unidos, así como los centros académicos y de investigación, donde tiempo después, en 1990, se brindó para uso comercial (Ávila, 2013).

Desde la llegada del Internet hasta el día de hoy, un sinnúmero de dispositivos tecnológicos y de comunicación han sido creados y, debido al atractivo de los estos, es considerable el tiempo de uso que se le brinda, siendo así herramientas fundamentales para la sociedad, con la capacidad de tener un gran impacto desde muy temprana edad. Por ello, se ha puesto en la mira el uso de las tecnologías como un factor que influye en el desarrollo de los niños, sobre todo en el área social y emocional, “la tecnología influye en el desarrollo y aprendizaje del infante, siendo necesario propiciar definiciones de tecnología y su influencia en los diferentes ámbitos de desarrollo y mencionar las estrategias para el buen uso del tiempo de los niños” (Sacoto et al., 2018).

La situación de contingencia sanitaria por el COVID-19 en el 2020 ocasionó que la población se mantuviera resguardada en sus casas la mayor parte del tiempo. Con el pasar de los meses, actividades que eran cotidiana-

nas en los niños, como ver a sus compañeros diariamente, jugar, hablar y trabajar con ellos, se volvieron en mantenerse en casa, alejados de los estímulos que se llevaban a cabo mediante la interacción con pares.

Los trabajos y clases, de ser llevadas de manera presencial, se han impartido de manera remota, utilizando los medios digitales a su favor. A través de videollamadas, se ha logrado impartir clases en línea o ver asuntos de trabajo; plataformas como Outlook, Facebook y WhatsApp han sido usadas frecuentemente para comunicarse de manera personal, escolar o de trabajo, conllevando un mayor tiempo de uso de los dispositivos digitales.

El concepto de las nuevas tecnologías ha tenido cabida en la vida de un sin fin de personas, donde cada vez se ven más involucrados en dichos dispositivos, y desde una menor edad con el paso de los años. Las investigaciones difieren en cuanto a los resultados, y existe un gran debate sobre cuál es el impacto del uso de medios digitales para el desarrollo socioemocional del niño.

Planteamiento del problema

Según EpData (2020), el uso de la tecnología, como el teléfono celular y las computadoras, ha aumentado; en 2019, en España: 66% de niños de 10 a 15 años disponían de teléfono celular, mientras que en el 2020 subió a 69.5%, asimismo, en 2019 un 89.7% de niños de 10 a 15 años disponían de una computadora, mientras que en 2020 la cifra subió a un 91.5%.

Tal como lo describe el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), un número mayor de pruebas empíricas revelan que los niños están accediendo a Internet a edades cada vez más tempranas. En algunos países, los niños menores de 15 años tienen la misma probabilidad de usar Internet que los adultos mayores de 25 años (UNICEF, 2017).

En México, en 2018 el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT) realizó un estudio utilizando los resultados de la *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnología de Información en los Hogares*, donde se especifica que en México: 76.6% de la población de 6 a 17 años utilizan computadora, 79.5% de 6 a 12 años utilizan Internet, y 63.9% de 6 a 12 años utilizan un teléfono celular; donde en estos tres casos la probabilidad disminuye conforme aumenta la edad.

Esto en comparativa con años posteriores, la UNICEF (2020) destaca que, a partir del confinamiento debido a la crisis sanitaria del COVID-19, ha cambiado drásticamente la rutina de los niños, niñas y adolescentes. Tener que quedarse en casa durante unos meses no solo ha supuesto adoptar hábitos más sedentarios, sino que también ha disparado el uso de pantallas,

como teléfonos móviles, consolas, tabletas, televisión o computadoras. De lunes a viernes, los más pequeños han utilizado las pantallas a diario durante casi cuatro horas, 76% más que antes del confinamiento, mientras que el fin de semana, la media ha sido de cinco horas al día, lo que supone un aumento del 33% (UNICEF, 2020).

Asimismo, al aumentar el tiempo de uso de los dispositivos, también puede aumentar los riesgos que ocasiona pasar tantas horas navegando en Internet. La salud física y emocional de los niños es cada vez más preocupante, y existen pruebas que sugieren que pasar más tiempo en Internet conlleva realizar menos actividades al aire libre, reduce la calidad del sueño, aumenta los síntomas de ansiedad y fomenta hábitos de alimentación poco saludables (UNICEF, 2021).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) ha declarado el trastorno del videojuego dentro de la edición de Clasificación Internacional de Enfermedades, al encontrar que pacientes tratados no eran capaces de limitar el tiempo que pasaban jugando y continuaban haciéndolo a pesar de las consecuencias negativas que les causaba, como el abandono de la escuela (casi tres cuartas partes de los pacientes estaban en edad escolar) o la pérdida de su empleo (WHO, 2019).

Según la misma OMS (2019), en relación con el uso de la tecnología en los niños, destaca la pérdida de interés por cuestiones relevantes para el desarrollo personal, la dificultad para enfrentarse directamente a situaciones comprometidas, la baja en el rendimiento académico, la falta de sueño, los cambios de humor y el aislamiento sociofamiliar.

Tal como lo describe Vogel (2017), uno de los efectos de la tecnología es la necesidad de la gratificación inmediata, donde los niños obtienen lo que quieren en un momento próximo, ya sea una búsqueda de información en Internet o un video en YouTube que está al alcance donde y cuando quieren.

Sánchez y Robles (2016) destacan que es importante considerar que el abuso de la tecnología, así como los riesgos que pueden conllevar el uso desmedido de estos medios digitales, puede surgir dentro del hogar, tomando en cuenta los cambios que la sociedad ha generado con el paso de los años: aspectos socioeconómicos, como los nuevos tipos de familias, en donde ambos progenitores trabajan, o la falta de tiempo del/la tutor/a del niño u otras situaciones psicoeducativas, pueden producir una estructuración familiar diversificada, que en mayor o menor medida afecta el acceso sin supervisión sobre las herramientas digitales de esta población, hasta llegar al abuso.

El uso de la tecnología en los niños tiene dos caras: una donde se muestran los impactos negativos a partir del uso desmedido y no supervisado, y por otro lado, situaciones donde se otorga un uso con el fin de estimular habilidades enfocadas al área socioemocional, brindando espacios para reflexionar y aprender a sobrellevar situaciones problemáticas de su vida escolar (UNICEF, 2020).

En los últimos años, el debate respecto a si el uso de la tecnología brinda o no una influencia negativa en los niños en relación con su área socioemocional, deja en claro la importancia de analizar su uso porque las orientaciones contradictorias pueden resultar confusas para los cuidadores y educadores (UNICEF, 2017).

Considerando lo anterior, el objetivo de la presente investigación es analizar el impacto del uso de la tecnología en el desarrollo social y emocional en niños de sexto grado de primaria.

Método

El proceso de investigación se empleó mediante un enfoque cuantitativo, el cual se centró en datos numéricos procesados estadísticamente. Del Canto y Silva (2013), definen la metodología cuantitativa como una base en la que se realizan mediciones basadas en números, así como en un análisis de estadísticas, para establecer esquemas de comportamiento y probar hipótesis.

Se realizó un diseño de investigación no experimental o investigación *ex post facto*, en el cual se realizó una recolección de datos de forma pasiva sin intervenir ni realizar cambios en la muestra elegida para realizar el estudio (Monje, 2011).

Asimismo, se realizó de manera transeccional-correlacional, analizando el objeto de estudio y sus variables, y realizando la recolección de datos en un solo momento, estableciendo vinculaciones entre los conceptos y términos a estudiar.

Participantes

Para el diseño de la muestra, se utilizaron los estimados de población de niños del municipio de Cajeme (INEGI, 2020). Tomando en cuenta el total de la población actual (436 484 personas), se logró estimar el número de hombres de 10 a 14 años con un porcentaje de 4.2 (1 818 personas), así como el número de mujeres de 10 a 14 años con un porcentaje de 4.1 (1 775 personas), lo cual, sumados, dan una cantidad estimada de 3 593 personas, considerando esa cantidad como el tamaño de población o universo a utilizar.

Para obtener el resultado de la muestra, se consideró también un parámetro de confianza de 1.28, o sea, 80%, un error de estimación del 6% y una probabilidad de que ocurra el evento de 80%. Se manejó el muestreo aleatorio simple (MAS) para obtener el tamaño de muestra total de 101 participantes, mediante la siguiente ecuación según Pérez (2005):

$$n = \frac{(N)(Z_{\alpha}^2)(p)(q)}{(e^2)(N - 1) + (Z_{\alpha}^2)(p)(q)}$$

n = Tamaño de muestra buscado

N = Tamaño de población o universo

Z = Parámetro estadístico que depende el Nivel de Confianza (NC)

e = Error de estimación máximo aceptado

p = Probabilidad de que ocurra el evento estudiado

El estudio se realizó en cuatro instituciones públicas pertenecientes a la zona urbana de Ciudad Obregón; como participantes, se consideraron a niños de entre 10 a 11 años cursando sexto grado de primaria. La investigación consideró a niños que contaran con acceso a dispositivos digitales como computadoras, videojuegos, teléfonos celulares y tabletas, todas ellas conectadas a un servicio de Internet. Asimismo, se contemplaron a los padres de familia de cada uno de los participantes para la recolección de datos referente al uso de dispositivos de los niños.

Materiales

En la presente investigación se implementó como instrumento para la recolección de datos un cuestionario a través de la plataforma de formularios de Google, el cual consiste en una serie de preguntas e indicaciones dividida en cuatro secciones: información para participantes, consentimiento informado, cuestionario dirigido a madre/padre o tutor y un último cuestionario dirigido a sus hijos/as.

Los ítems del cuestionario dirigido hacia los niños van de acuerdo con aspectos sociales y emocionales que el niño experimenta al mantener un uso de las TIC, así como cuáles son los cambios de cuando no hace uso de estos; de igual manera, se busca identificar si se crea una dependencia a estos medios tecnológicos o un desapego a actividades dentro del entorno escolar y familiar causadas por el uso excesivo de dispositivos digitales.

Por otro lado, el instrumento de recolección de datos dirigido a los padres de familia va encaminado a la identificación de conductas o emociones que el padre pueda llegar a observar en el niño al momento de estar en contacto con las TIC, la existencia de uso supervisado dentro de los hogares, así como la perspectiva de los padres de familia hacia el uso de los dispositivos tecnológicos.

Como aspectos a medir dentro del instrumento, se tomaron en cuenta criterios dirigidos a la medición de presencia de uso dependiente hacia el Internet, los ciclos de sueño, con preguntas dirigidas a los padres de familia, así como a sus hijos/as, el uso de las TIC dentro de los hogares, considerando dispositivos favoritos y tiempo de uso entre semana y fin de semana, así como el funcionamiento familiar y aspectos socioemocionales del niño/a. El cuestionario está basado en diversos instrumentos, mismos que se adecuaron a las características de los participantes a estudiar en la presente investigación. Se tomaron en cuenta los siguientes para la elaboración del instrumento:

- ◇ *Internet Addiction Test (IAT) Manual*, una escala de 20 criterios que miden la presencia de dependencia del Internet en adultos y adolescentes (Young, 1998).
- ◇ El estudio *Health Behaviour in Schoolaged Children*, donde se conocen los ciclos de sueño de los adolescentes y jóvenes (Moreno *et al.*, 2010).
- ◇ *Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES)*, una escala con 20 criterios los cuales tienen el fin de realizar un análisis del funcionamiento familiar (Martínez *et al.*, 2005).
- ◇ *Cuestionario de estudiantes SIMCE TIC*, que tiene la finalidad de analizar el uso de las TIC en el hogar y la escuela (Instituto de Enlaces Educativos, 2011).

Procedimiento

Para llevar a cabo el proceso de investigación, se realizaron adecuaciones para tomar en cuenta la situación de contingencia sanitaria por COVID-19, por ello se realizó la aplicación en modalidad remota, haciendo uso de plataformas digitales para el llenado de información; de igual manera, se utilizaron servicios de correo y mensajería a través de WhatsApp para establecer comunicación a lo largo del proceso con los directivos de las instituciones, los docentes de cada grupo a estudiar, padres de familia, así como con los y las niñas involucrados en la investigación.

Para comenzar el proceso de aplicación, se solicitó el apoyo de las instituciones a través de cartas dirigidas a los directivos, las cuales se enviaron de manera remota, y donde se informó respecto al tema de investigación y los objetivos de la misma. De igual manera, se hizo de su conocimiento el tipo de implementación de acuerdo con la modalidad virtual y se compartieron los lineamientos a seguir respecto a la recolección de datos, en la que se les hizo de su conocimiento que la información proporcionada por los padres se mantendrá de manera confidencial, haciendo uso de los mismos solamente para fines académicos y resguardando la identidad de los participantes en el anonimato.

Una vez obtenida la autorización por parte de los directivos, se involucró a los docentes de los grupos a estudiar; se les informó de igual manera los aspectos importantes de la investigación y se estableció al docente como intermediario para apoyar en la comunicación con los padres de familia y sus hijos. Una vez al tanto del proceso de investigación, se proporcionó a cada docente el instrumento a aplicar por medio de una liga de plataforma de formularios de Google la cual haría llegar a los padres de familia de manera remota.

Dentro del formulario que se les proporcionó a padres de familia, se les mostró en un primer apartado aspectos con información general sobre la investigación, así como el nombre de esta, los objetivos y los datos de contacto del investigador responsable. Asimismo, se hizo constar que su participación y la de su hijo/a es voluntaria, teniendo derecho a abstenerse a participar o retirarse en cualquier momento, se les informó que sus datos y los de su hijo/a tendrán fines solamente científicos y académicos, así como no podrán ser vistos o utilizados por personas ajenas a la investigación; por último, se aseguró la identidad de los datos manteniéndolos de manera anónima.

En un apartado siguiente del formulario, se les mostró un consentimiento informado en el que se les hizo de su conocimiento que aceptaban ser participantes junto con sus hijos de la investigación, de igual manera haciendo constar que pudieron realizar preguntas sobre el estudio, recibieron suficiente información y su entendimiento de la libertad de decidir retirarse o no de la investigación. Una vez conformes y brindando su consentimiento, se les mostró el cuestionario dividido en dos secciones, una dirigida al padre/madre o tutor y otra destinada a responder a su hijo/a.

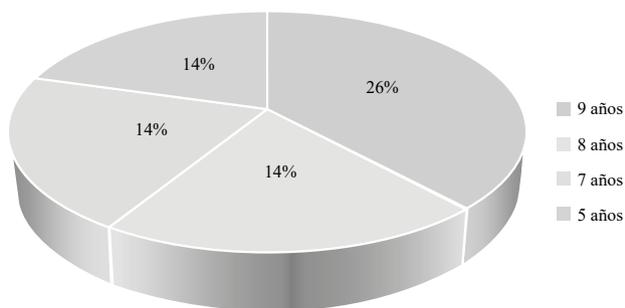
Habiendo terminado la aplicación de encuestas, se analizaron los resultados obtenidos mediante las variantes evaluadas para obtener una conclusión de los datos recolectados y así lograr identificar la influencia del uso de la tecnología en el área socioemocional de los niños.

Resultados

En la presente investigación se obtuvieron resultados de los participantes, los cuales todos contaban con dispositivos tecnológicos y conectividad a Internet en sus hogares. Dentro de los resultados obtenidos, los participantes destacan que 26% de los niños en sus hogares comenzaron a hacer uso de la tecnología a la edad de 9 años, descendiendo a 14% las edades de 5, 7 y 8 años. Lo que nos muestra que por lo regular los niños en etapa escolar comienzan su cercanía con los dispositivos digitales.

Figura 1. *Inicio de uso de tecnología por edad*

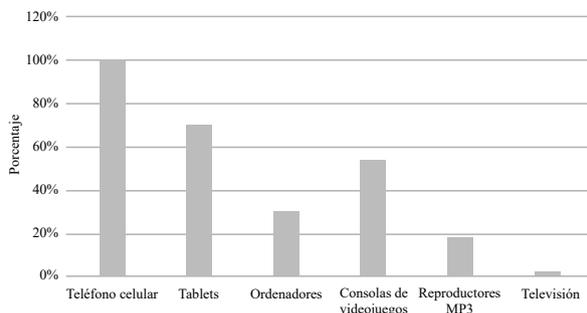
¿A qué edad comenzó su hijo(a) a utilizar la tecnología?



Fuente: Elaboración propia.

En relación con los dispositivos utilizados por los niños, el 100% hace uso de teléfonos celulares, 70% de tabletas, 54% de consolas de videojuegos, 30% hace uso de ordenadores, 18% de reproductores MP3, y tan solo 2% hacen uso de la televisión. Dicho esto, el teléfono celular es el dispositivo que prefieren al momento de conectarse a Internet, y con el cual pasar la mayor parte del tiempo.

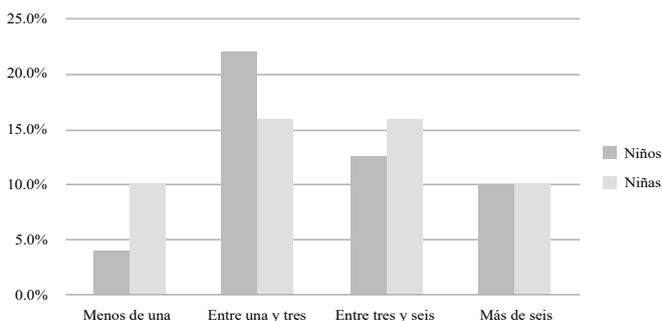
Figura 2. *Dispositivo preferido por los niños*



Fuente: Elaboración propia.

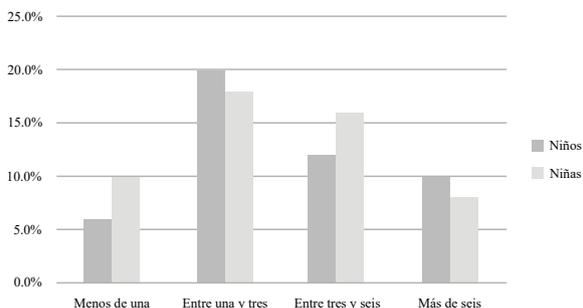
En cuanto al tiempo de uso que le dan los y las niñas a la tecnología, de acuerdo con las horas diarias de uso entre semana: 22% de los niños dedican entre una y tres horas diarias mientras que 16% de las niñas dedican ese mismo tiempo haciendo uso de las TIC. Por otro lado, en cuanto a las horas dedicadas en fin de semana: 20% de los niños dedica entre una y tres horas diarias, mientras que las niñas dedican 18%, haciendo uso del mismo tiempo. Lo anterior nos indica que el tiempo de uso en niños aumenta un poco los fines de semana, mientras que el uso de las niñas disminuye los fines de semana.

Figura 3. *Horas diarias entre semana*



Fuente: Elaboración propia.

Figura 4. *Horas diarias fines de semana*



Fuente: Elaboración propia.

En relación con la percepción de los padres hacia el uso de tecnología de sus hijos: 38% de padres destacan que a veces consideran que su hijo/a hace uso de la tecnología más de lo previsto, e incluso 56% suele regañarlo en ocasiones por el tiempo que dedica a dispositivos tecnológicos. De igual manera, 76% está de acuerdo en que su hijo debería dedicar menos tiempo al uso de la tecnología. Sin embargo, 42% acentúa que nunca o rara vez consideran que su hijo/a dedica menos tiempo a las tareas escolares por el uso de la tecnología.

Como punto importante, se cuestionó a los padres de familia si disponían de un horario específico destinado al uso de las TIC: 52% enfatiza no contar con uno, por otro lado, quienes disponen de un horario, 75% de ellos incide en que se realiza un cumplimiento correcto y 83% destaca que todos los miembros de la familia se comprometen por igual en el seguimiento de dicho horario. En conjunto, 94% de padres de familia que cuentan con un horario, así como los que no disponen de uno, enfatizan en que es positivo que los niños cuenten con un horario definido para el uso de la tecnología.

Que los niños quieran pasar tiempo frente a las pantallas dentro de un contexto familiar, surge la cuestión respecto a si el tiempo de comunicación y realización de actividades en familia disminuye o se ve influido por los dispositivos digitales; primeramente, la inmersión incluso de los padres de familia puede influir en el ejemplo de uso que le dan los otros miembros del hogar, en este caso los niños. Un 52% de los padres de familia pasan entre una a tres horas diarias haciendo uso de la tecnología, eso en similitud con el tiempo de uso de la tecnología de los niños presentado

con anterioridad. Un 62% de padres de familia destacan que pasan más de seis horas con sus hijos, dentro de las actividades que realizan en conjunto todos los días.

Como se mostró anteriormente, es común que padres de familia e hijos hagan uso de la tecnología en conjunto o en periodos similares, es importante que los niños mantengan un uso supervisado por los padres, esto debido al alto contenido no apto para su edad, el cual puede ser fácilmente encontrado cuando se navega por Internet. En relación con el uso de tecnología bajo supervisión: 62% de los niños indican que hacen uso de la tecnología a veces en solitario o a veces en compañía de un adulto, 26% de ellos difieren e indican que siempre hacen uso de la tecnología en solitario, mientras que 12% asegura que siempre está en compañía de un adulto al hacer uso de dispositivos tecnológicos.

Mediante este tema surge el cuestionamiento de si los niños cambian el contenido que están viendo cuando se encuentran en presencia de un adulto o si el contenido que eligen ver es diferente al encontrarse con mayores cerca: 78% de niños indican que nunca o rara vez cambia el contenido que ve, mientras que 20% lo hace algunas veces.

Se realizó una correlación de Pearson para conocer la relación entre las variables de uso de la tecnología con el desarrollo socioemocional. El coeficiente de correlación de Pearson es un índice de fácil ejecución que se encarga de medir la correlación entre dos variables. Esto se mide a partir del siguiente rango de valores: $0 \leq R \leq 1$, para interpretar los valores se toman en cuenta el signo (-) o (+), según qué tan fuerte sea la relación + 1 o - 1, donde la primera se considera como perfecta positiva y perfecta negativa. Según Camacho (2007), “la correlación es perfecta positiva cuando exactamente en la medida que aumenta una de ellas aumenta la otra. Por otro lado, la relación es perfecta negativa cuando exactamente en la medida que aumenta una variable disminuye la otra”. El coeficiente de correlación de Pearson se expresa de la siguiente manera:

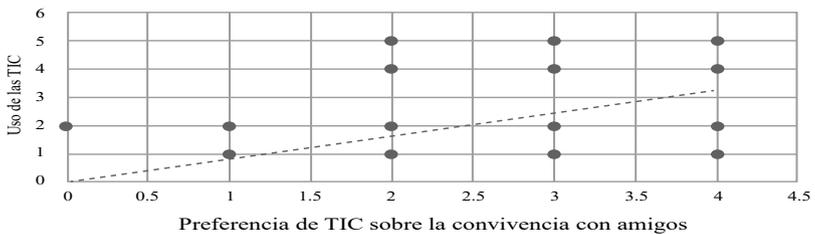
Figura 5. *Coficiente de Correlación de Pearson*

$$r_{xy} = \frac{\sum z_x z_y}{N}$$

Fuente: Camacho (2007).

Como parte de la relación del uso de la tecnología con la variable de interacción con padres de familia, el coeficiente arrojó un resultado de correlación de ($r = -0.21$), dándonos un valor negativo débil, lo que nos indica que el uso frecuente de tecnología disminuye un poco el tiempo de interacción de los y las niñas con sus padres. En relación con la decisión de preferir el uso de la tecnología que salir con amigos, se obtuvo una correlación positiva débil del ($r = 0.23$), lo que destaca que a medida que aumenta el uso de la tecnología, las niñas y los niños prefieren hacer uso de las TIC que salir con sus amigos.

Figura 6. *Uso de las TIC y convivencia con pares*



Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, en otras de las variables consideradas dentro del ámbito socioemocional se encuentran la felicidad, la frustración, el sentirse deprimido, la inferioridad o sentirse menos, la timidez, la capacidad de autocontrol y la impulsividad, de acuerdo con la escala, se obtuvieron rangos de correlación débiles tanto negativos como positivos:

Figura 7. *Cuadro de correlación de variables socioemocionales*

Correlación	Felicidad	Frustración	Sentirse deprimido	Inferioridad o sentirse menos	Timidez	Capacidad de autocontrol	Impulsividad
Uso de la tecnología	($r = 0.4$)	($r = -0.006$)	($r = -0.175$)	($r = 0.127$)	($r = 0.053$)	($r = 0.243$)	($r = 0.103$)

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

La tecnología es y será una herramienta fundamental en la vida diaria tanto de adultos como de los niños, tomando en cuenta la actividad digital que caracteriza a estos últimos, esta cercanía a los dispositivos tecnológicos irá abriendo paso cada vez más a una sociedad que se vería limitada si estas herramientas no existieran; por ello, más que evitar el uso de dispositivos digitales, es importante fomentar un uso responsable y supervisado.

Prohibir o no permitir el uso de la tecnología a los niños no tendría sentido, pues la sociedad en la que vivimos se encuentra en una era digital, en la que específicamente los más pequeños desconocen lo que es un mundo sin tecnología, pues nacieron y se desarrollaron manteniendo una cercanía a estos dispositivos digitales. Estas herramientas nos proporcionan un sinfín de oportunidades tanto en lo laboral, académico, en la educación, la comunicación y el ocio.

El uso de la tecnología de manera responsable va más allá de la cantidad de tiempo que se le dedica, es importante también profundizar en una educación como persona enfocada en valores, el desarrollo de la autoestima, la aceptación de normas y la autorregulación. No tener un sistema de valores y hábitos adecuados es lo que da lugar a situaciones de riesgo en el Internet, pues las tecnologías por sí solas no conducen a una amenaza, ya que de ser así absolutamente todo lo que se ve o se hace implicaría de manera negativa en cada persona que hiciera uso de dispositivos tecnológicos, “solo sobre una buena base de valores humanos y sociales, se podrá permitir ‘ser’ personas con amplios y diversos conocimientos técnicos. Personas especializadas en diversos ámbitos de actuación con una gran plataforma de valores humanos” (Farell, 2012).

Las reglas y el conocimiento, de llevar un uso correcto de la tecnología, no solo deben estar dirigidas a los pequeños, tanto profesores como padres de familia tienen la responsabilidad de obtener información que asegure un buen uso de la tecnología y que ayude a explotar de manera positiva todo el potencial que las herramientas tecnológicas tienen para ofrecer.

Tomando en cuenta los resultados obtenidos en la investigación, podemos afirmar que algunos de los datos coinciden con la información que se mostró donde distintos autores exponen en cuanto a las influencias que tiene la tecnología en los niños. Un ejemplo de ello es la coincidencia en cuanto a los dispositivos preferidos por los niños, donde autores como el Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT, 2018) menciona que la computadora y el teléfono móvil son los dispositivos de mayor uso por la población, al igual que la investigación.

Por otro lado, los datos recabados mediante las encuestas no muestran aspectos de dependencia, esto debido a que los niños aseguran que no se ven frustrados o molestos cuando se les interrumpe mientras utilizan la tecnología, lo cual es uno de los puntos principales para determinar si existe dependencia hacia el uso de dispositivos tecnológicos.

De igual manera, los niños aseguran no sentirse deprimidos y que por el contrario tienden a sentirse felices cuando usan la tecnología e incluso tienden a comunicarse con amigos a través de distintas plataformas, estos resultados son contrarios a distintos estudios como el de Parra (2019), donde se destaca que “la problemática de las pantallas está ligada fundamentalmente con fatiga visual (prurito, lagrimeo, sensación de cansancio, visión borrosa, dolor en el globo ocular), mareos, ansiedad o somnolencia y alteraciones psicológicas (irritabilidad, insomnio, mayor tendencia a depresiones y suicidios)”.

Forbes (2019), mediante una encuesta, encontró que más del 54% de los jóvenes en México de entre 10 y 19 años pasan la mitad del día con su celular en la mano para comunicarse con amigos, escuchar música, buscar información, jugar o hacer la tarea. En el tiempo excesivo dedicado a los dispositivos tecnológicos, a pesar de ser uno de los aspectos en los que se tenía más claro podría coincidir, los resultados obtenidos fueron muy alejados, ya que en promedio el tiempo de uso diario que le dan los niños a la tecnología es entre una y tres horas.

Dentro de las razones respecto a los resultados obtenidos respecto al tiempo de uso de las TIC, está el que los padres de familia pudieron no haber respondido con total sinceridad para así evitar mostrar una imagen inadecuada o incluso los niños cambiaran su respuesta para evitar sentirse expuestos. Esto nos habla de una posible deseabilidad social que ocurre cuando las personas deciden contestar a cuestionarios dando una imagen favorable hacia los demás (Domínguez *et al.*, 2012); en este caso pudiéramos hablar de una adaptación de respuestas para alinearse a lo que se considera socialmente aceptable.

Para lograr un buen uso de dispositivos tecnológicos y evitar que los niños se encuentren en situaciones de riesgo, es importante no prohibir drásticamente su uso; si no que, como padres de familia y docentes, hay que fortalecer las ventajas y oportunidades que la tecnología nos aporta, y educar en que jamás los dispositivos digitales son prioridad sobre la socialización e interacción con las demás personas, así como concienciar sobre los riesgos que existen en el Internet. La UNICEF (2016) recomienda en su informe: “Es mejor educar que prohibir”, la importancia de generar redes de apoyo, así como el informar respecto a un uso de las TIC en lugar

de simplemente no permitir que las niñas, niños y adolescentes hagan uso de ella.

Un uso seguro y responsable de la tecnología puede ser impulsado a partir de propuestas que ayuden a fortalecer las buenas prácticas de dispositivos digitales, una de ellas sería enfocado al ámbito escolar; si bien la tecnología puede favorecer el aprendizaje y con ello trabajar problemáticas sociales y emocionales que se pudieran presentar en los pequeños, muchos docentes no cuentan con los conocimientos para explotar esta herramienta digital.

Por ello se propone impartir talleres en los que se aborden temas en cuanto a la tecnología y sus prácticas adecuadas dentro del ámbito escolar, con el fin de que los docentes no se vean afectados por la brecha digital y logren potenciar el aprendizaje de los niños, sobre todo en el ámbito emocional; asimismo, impulsar el uso de *softwares* y aplicaciones en el aula para guiar a los pequeños en temas como el *bullying*, el ciberacoso, el *grooming*, entre otros, para que a partir de dinámicas que sean atractivas para ellos tengan conocimiento por sí solos de cómo pueden sobrellevar esas situaciones problemáticas que pueden poner en riesgo su seguridad e integridad por el uso de las TIC.

Otra de las propuestas va dirigida a los padres de familia que, tanto como los docentes, muchas veces desconocen cómo hacer un uso positivo de la tecnología; como padre de familia, es importante que, para brindar una buena educación en cuanto a las buenas prácticas de uso de dispositivos digitales, ellos mismos deben tener los conocimientos para que puedan transmitirlo a los pequeños.

Como propuesta, está impartir un taller con el fin de informar a los padres los riesgos que puede conllevar un uso irresponsable y no supervisado de la tecnología en los niños, informar en cuanto a temas como el *grooming*, ciberacoso, *ciberbullying*, *sexting*, a los cuales las niñas y los niños pueden estar expuestos; asimismo, implementar actividades relacionadas con la prevención de contenido dañino para la edad, en la que los padres aprendan a configurar aplicaciones de control parental enlazados con los dispositivos digitales de sus hijos, y sobre todo informar sobre las prácticas positivas para el establecimiento de límites, así como el diálogo y la validación de emociones para fomentar conductas, hábitos y valores.

Finalmente, un uso responsable y seguro de la tecnología es un compromiso de todos que involucra tanto a los sistemas políticos y sociales, como a los docentes, administrativos del área de la educación y por supuesto a los padres de familia; es un deber como sociedad proporcionar espacios y en este caso herramientas que impulsen y fortalezcan un ambiente digital

sano y seguro para nuestros niños. “Es responsabilidad de las personas adultas crear las capacidades y los espacios para que esa práctica pueda desarrollarse de forma segura y productiva” (UNICEF, 2022).

Referencias

- Ávila, W. (2013). Hacia una reflexión histórica de las TIC. *Hallazgos*, 10(19), 213-233. ISSN: 1794-3841. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4138/413835217013>
- Del Canto, E., y Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales* (Cr), iii(141), 25-34. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153/15329875002>
- Domínguez, A., Aguilera, S., Acosta, T., Navarro, G., y Ruíz, Z. (2012). La deseabilidad social revalorada: más que una distorsión, una necesidad de aprobación social. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-48322012000300005
- Instituto de Enlaces Educativos (2011). *Cuestionario de estudiantes SIMCE TIC 2011*. Recuperado de: http://www.enlaces.cl/wp-content/uploads/Cuestionario_Estudiantes_SIMCETIC1.pdf
- EpData (2020). El uso de las tecnologías y de Internet en España, en gráficos. Recuperado de: <https://www.epdata.es/datos/uso-tecnologia-ninos-graficos/462>
- Farell, G. (2012). Formación de valores mediante las tecnologías de la información y las comunicaciones. *Revista Cubana de Informática Médica*, 4(2), 154-160. Recuperado en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18592012000200004&lng=es&tlng=es.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2016). Es mejor educar que prohibir. <https://www.unicef.org/paraguay/media/1931/file/esmejoreducarqueprohibir.pdf>
- _____ (2017). Estado mundial de la infancia: Niños en un mundo digital. Recuperado de: <https://www.unicef.org/media/48611/file>
- _____ (2020). Cómo mantener a los niños, niñas y adolescentes seguros en línea durante el brote de COVID-19. Recuperado de: <https://www.unicef.org/lac/historias/como-mantener-los-ninos-y-ninas-seguros-en-linea-COVID-19>
- _____ (2020). Se dispara el uso de pantallas en niños y niñas durante el confinamiento. Recuperado de: <https://ciudadesamigas.org/pantallas-infancia-cuarentena/>

- _____ (2021). Aumenta a preocupación por el bienestar de los niños y los jóvenes ante el incremento del tiempo que pasan frente a las pantallas. Recuperado de: <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/aumenta-preocupacion-bienestar-ninos-jovenes-incremento-tiempo-frente-pantallas>
- _____ (2022). Uso responsable de redes sociales. <https://www.unicef.org/cuba/midete-uso-responsable-redes-sociales>
- Forbes (2019). Los adolescentes mexicanos pasan 12 horas al día en sus celulares. Recuperado de: <https://www.forbes.com.mx/los-adolescentes-mexicanos-pasan-12-horas-al-dia-en-sus-celulares/>
- Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT) (2018). Adopción de las TIC y usos de Internet en México. Impacto de las características sociodemográficas de los usuarios. Recuperado de: <http://www.ift.org.mx/sites/default/files/contenidogeneral/estadisticas/adopciondelasticuyosdeinternetenmexico.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2020). Indicadores sociodemográficos y económicos por área geográfica. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=26#tabMC-collapse-Indicadores>
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. (2a Ed). Chicago, Illinois. USA: University of Chicago Press
- Martínez, A., Iraurgi, I., Galíndez, E. & Sanz, M. (2005). Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES): desarrollo de una versión de 20 ítems en español. Recuperado de: http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-180.pdf
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmiipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez, A., García, I., Sánchez, I., López, A., y Granada, M. (2010). *Las conductas relacionadas con la salud y el desarrollo de los adolescentes españoles. Resultados del Estudio HBSC-2010 con chicos y chicas españoles de 11 a 17 años*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Parra, D. (2019). Efectos adversos de las nuevas tecnologías y su interferencia en el proceso de aprendizaje. *Revista Unife*
- Pérez, C. (2005). *Muestreo estadístico conceptos y problemas resueltos*. Madrid: Pearson.
- Sacoto, R., Cárdenas, N., y Castro, A. (2018). Influencia de la tecnología en el desarrollo integral de los niños en la primera infan-

- cia. <https://www.pedagogia.edu.ec/public/docs/0f69b60d2e386c-84fa62276849e7200f.pdf>
- Sánchez, D., y Robles, M. (2016). Riesgos y potencialidades de la era digital para la infancia y la adolescencia. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1374>
- Vidal, M. (2006). Investigación de las TIC en la educación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 539-552. Recuperado de: http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2-htm
- Vogel, A. (2017, 13 de Julio). La tecnología y los niños. *La Prensa*. Recuperado de: <https://www.laprensa.com.ni/2017/07/13/opinion/2262285-la-tecnologia-los-ninos>
- World Health Organization (WHO) (2019). Sharpening the focus on gaming disorder. *Bulletin of the World Health Organization*, 97(6), 382-383. <https://doi.org/10.2471/BLT.19.020619>
- Young, K. (1998). Internet Addiction Test (IAT). Recuperado de: http://netaddiction.com/wp-content/uploads/2012/10/s-IAT_english.pdf

Sobre los autores

María de la Luz Nevárez Ávila

Instituto Tecnológico de Sonora. Grado máximo de estudios: Maestría. Líneas de investigación: alternativas educativas para la inclusión social, inclusión en educación formal.

- ◇ ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1268-156X>
- ◇ Correo electrónico: mnevarez@itson.edu.mx

Publicaciones recientes:

- Chávez, R., Dávila, M., Nevárez, M., y Fraijo, I. (2019). El maestro monitor de niños con necesidades educativas especiales como tutor de resiliencia. En D. Ramos, M. Dávila, M. Sotelo, y M. Rivera, *Inclusión educativa y social: Avances y retos en la atención a la diversidad*. Pearson Educación.
- Chávez, R. Acle, G., Fraijo, I., Dávila, M., Nevárez, M., Rivas, J. (2015). Evaluación de competencias parentales. En contextos escolares de vulnerabilidad. En M. Madueño, R. García, L. Márquez, L. Galván y G. Rojas (Comps.), *Práctica y procesos en contextos socioeducativos*. Tabook.

Amayrani Armenta Gutiérrez

Instituto Tecnológico de Sonora. Grado máximo de estudios: Licenciatura.
Líneas de investigación: alternativas educativas para la inclusión social, inclusión en educación formal.

- ◇ ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6243-0911>
- ◇ Correo electrónico: amayrani37@hotmail.com

Roberto Chávez Nava

Instituto Tecnológico de Sonora. Grado máximo de estudios: Doctorado.
Líneas de investigación: factores de riesgo y protección en niños en condición de vulnerabilidad, comportamientos resilientes en los sistemas de apoyo de niños con necesidades educativas especiales, procesos psicopedagógicos en comunidades escolares, práctica reflexiva en formación de educadores infantiles.

- ◇ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0262-2984>
- ◇ Correo electrónico: roberto.chavez@itson.edu.mx

Publicaciones recientes:

Dávila-Navarro, M.C., y Chávez-Nava, R. (2022). Programa de Educación No Formal para Población Infantil Vulnerable. En E. Leal y A. Ramírez (Coords.), *Caminando juntos. Primeras aproximaciones de la universidad pública a la formación, investigación e innovación para la atención integral a la primera infancia. Volumen I*. Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Dávila-Navarro, M. C., Chávez-Nava, R., Gutiérrez-Rodríguez, A. G. & Rivera-Iribarren, M. (2023). Educational agents and sensitive and receptive interactions for learning in early childhood in vulnerable contexts. *Journal Basic Education*, 7(18), 10-16.

Irasema Fraijo González

Instituto Tecnológico de Sonora. Grado máximo de estudios: Maestría.
Líneas de investigación: alternativas educativas para la inclusión social, inclusión en educación formal.

- ◇ ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0460-2007>
- ◇ Correo electrónico: irasema.fraijo@itson.edu.mx

Publicaciones recientes

- Chávez, R., Dávila, M., Nevárez, M. Fraijo, I. (2019). El maestro monitor de niños con necesidades educativas especiales como tutor de resiliencia. En D. Ramos, M. Dávila, M. Sotelo y M. Rivera, *Inclusión educativa y social: Avances y retos en la atención a la diversidad*. Pearson Educación.
- Dávila, M., Chávez, R. Acle, G., Fraijo, I., y Rivera, M. (2015). Validación de un Instrumento de Evaluación de Competencias Parentales. En M. Madueño, R. García, L. Márquez, L. Galván y G. Rojas (Comps.), *Práctica y procesos en contextos socioeducativos*. Tabook.



CAPÍTULO 11

VIOLENCIA PSICOLÓGICA PERCIBIDA POR HOMBRES UNIVERSITARIOS POR PARTE DE SUS PARES DE AMBOS SEXOS

José Rubén Andrade Armenta

Eneida Ochoa Ávila

Dina Ivonne Valdez Pineda

Carlos Alberto Mirón Juárez

Introducción

Una de las problemáticas con mayor preocupación en México es el aumento en la violencia y la intolerancia, puesto que de esta manera se puede ver afectado el desarrollo del ambiente escolar a lo largo del país (Tapia, 2009). La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2023) propuso una estrategia para la construcción de una cultura de la paz, donde plantean que las universidades tienen un papel fundamental en el desarrollo de un país y se pueden considerar como agentes de cambio, proponen la necesidad de instituir estrategias que permitan fomentar la paz en todos sus procesos académicos y administrativos, que pueda ser considerada un estilo de vida y que se puedan manejar con cuidado el desarrollo y bienestar social, la salud mental, la igualdad de género y la justicia.

Ahora bien, retomando lo mencionado, un estudio cualitativo de Gutiérrez *et al.* (2023) buscó conocer la percepción de 17 docentes de una universidad estatal pública mexicana en cuanto al papel de la formación integral para la construcción de una cultura de paz dentro de su universidad. Los resultados mostraron que los docentes tienen un papel relevante en la formación integral, sin embargo, existen limitaciones; algunos de ellos citaron que perciben la ausencia de valores por parte de su alumnado, como a su vez la falta de respeto hacia la autoridad, además de la falta de tiempo para tratar de acercarse a los alumnos que sospechan puedan estar padeciendo problemas emocionales.

En lo que respecta a la violencia, Soto y Trucco (2015) mencionan que puede manifestarse en cualquier lugar, espacio u ámbito, incluido el

ambiente universitario, lo cual la hace una problemática de tipo multidimensional. Para Tapia (2009), la violencia es un trato desigual que atenta y denigra los derechos de las personas y que puede tener consecuencias físicas y psicológicas.

La violencia puede surgir a partir de factores de riesgo que propicien su aparición; para Escotto (2015), algunos de los factores que incrementan las manifestaciones de violencia en personas jóvenes son la desigualdad debido a la pobreza y la influencia de la familia en la promoción de estereotipos de género. En el caso de los pares, las relaciones interpersonales pueden ejercer una influencia en la formación de la identidad y el autoconcepto; a su vez, las interacciones con los pares podrían promover conductas agresivas o evitativas que terminen manifestándose como violencia (Betina y Contini, 2011).

En la *Encuesta Nacional de Exclusión, Intolerancia y Violencia en Escuelas Públicas de Educación Media Superior*, elaborada por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2008, como se citó en Tapia, 2009), 13 104 jóvenes de entre 15 y 19 años manifestaron conductas de intolerancia, violencia y discriminación en relación con sus compañeros. Algunas de estas manifestaciones fueron: no querer compañeros enfermos de sida, con 54%; no querer compañeros homosexuales, con 52.8%; no querer compañeros indígenas, con 47.7%; y no gustarles compañeros con otro tono de piel, con 30.9%. En cuanto a las distinciones por sexo, se mostró que los hombres resultaron mayormente afectados por abusos en casi todos los apartados: “Me insultan” obtuvo el de mayor porcentaje en hombres 44.3% vs. 23% en mujeres; siguiendo “Me llaman por apodos ofensivos”, con 41.4% en hombres vs. 20.7% en mujeres; por último, “Me esconden cosas”, con 38.2% en hombres vs. 26.7% en mujeres. La única excepción en donde las mujeres recibieron más abuso fue en “Hablan mal de mí” con 43.2% en mujeres vs. 39.3% en hombres.

Cabe destacar que en la literatura académica científica no suelen hacerse estudios que muestren resultados donde los varones sean víctimas de violencia. Un estudio de los que sí mostró hallazgos de este fenómeno fue el de Rodríguez *et al.* (2018), el cual buscó analizar la asociación entre la percepción de apoyo social y la victimización en universitarios de ambos sexos con pareja. Los resultados mostraron que los hombres eran mayormente victimizados en casi todas las expresiones de violencia.

Ahora bien, en Colombia, López y Soraca (2019) identificaron que algunas interacciones hostiles entre estudiantes de ambos sexos son las ofensas verbales, intolerancia, rechazo y descalificaciones. Asimismo, en Ecuador, otro estudio elaborado por Mendoza *et al.* (2020) mostró simili-

tudes en universitarios, las principales expresiones de violencia entre los participantes fueron los insultos, burlas y rumores mal intencionados.

Zamudio-Sánchez *et al.* (2017) mostraron que el tipo de violencia mayormente efectuado entre universitarios de ambos sexos fue la violencia psicológica; otro estudio similar, de Tlalolin (2017), mostró que la violencia psicológica fue la más habitual, además de que los alumnos mencionaron que para ellos cualquier género es propenso de sufrir este tipo de violencia.

Para Carrillo (2015), la violencia psicológica engloba insultos, palabras hirientes, descalificaciones, humillaciones, discriminación y rechazo. Según Buss (1961, como se citó en Rodríguez, 2007), la violencia psicológica se compone principalmente de repudio (discriminación, evitación y rechazo) y amenazas, las cuales buscan controlar y someter. Para destacar manifestaciones de violencia psicológica por razón de género, los autores Pérez y Hernández (2009) sugieren el término de violencia psicológica de género, la cual la definen como agresiones poco observables que presenten secuelas de difícil detección en relaciones de poder entre lo masculino y lo femenino y que condicione a la persona a la cual va a dirigida.

Planteamiento del problema

La violencia psicológica es una problemática poco observable (Pérez y Hernández, 2009). El estudio de este tipo de violencia suele ser en contexto de pareja y la ausencia de estudios en hombres la convierte en un problema con un vacío poco explorado. Por otro lado, la discriminación y la intolerancia dentro del contexto escolar tendría que erradicarse, puesto que afecta el desarrollo no solo del individuo sino también del país; la encuesta sobre la intolerancia realizada por la Secretaría de educación Pública (SEP) mostró resultados inquietantes (Tapia, 2009).

El carácter multidimensional de la violencia obliga a prestar atención al origen del fenómeno para tratar de combatirlo (Escotto, 2015). Aunque las instituciones educativas busquen eliminarla parece haber limitaciones, no solo en este fenómeno, sino también en el acercamiento con el estudiante que requiera algún tipo de atención debida, ya sea por violencia, salud mental, o alguna otra problemática (Gutiérrez *et al.*, 2023).

Objetivo

Describir el nivel de violencia psicológica percibido por hombres universitarios de la Universidad Estatal de Sonora por parte de sus compañeros de ambos sexos.

Método

Tipo de estudio

Se realizó una investigación cuantitativa (Hernández *et al.*, 2014) con un diseño descriptivo no experimental de corte transversal, donde se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Participantes

Se contó con un total de 101 universitarios de la Universidad Estatal de Sonora con sede en Navojoa, los cuales pertenecían a 11 carreras: cinco fueron licenciaturas y seis ingenierías (ver Tabla 1). Como único criterio de inclusión en el instrumento, hubo un apartado inicial de selección de sexo biológico con opciones de respuesta de hombre o mujer, se tomaron las respuestas de quienes eligieron ser hombres.

Tabla 1. *Número de participantes, información descriptiva, frecuencias y porcentajes*

Carrera	Frecuencia	Porcentaje
Lic. Administración de empresas	6	5.9%
Lic. Fisioterapia	4	4.0%
Lic. Contaduría	13	12.9%
Lic. Comercio internacional	17	16.8%
Lic. Criminología	1	1.0%
Ing. Mecatrónica	20	19.8%
Ing. Software	24	23.8%
Ing. Horticultura	5	5.0%
Ing. Industrial en manufactura	7	6.9%
Ing. Tecnología de alimentos	3	3.0%
Ing. Biotecnología acuática	1	1.0%
Total	101	100%

Instrumento

Debido a la ausencia de literatura del fenómeno en esta población, se elaboró un instrumento de 36 reactivos que mide percepción de manifestaciones violencia psicológica en hombres. Para la validez de constructo, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio donde la medida Kaiser-Mayer-Olkin fue de 0.744. El instrumento se compone por tres dimensiones: violencia de género con 16 reactivos ($\alpha = 0.94$), descalificación con 14 reactivos ($\alpha = 0.90$) y discriminación con 6 reactivos ($\alpha = 0.82$). Sus opciones de respuesta son tipo Likert de “nada”, “a veces”, “casi siempre” y “siempre”, y cuenta con una fiabilidad total de $\alpha = 0.95$. Para determinar el nivel de violencia percibido, se establecieron rangos; los valores de los rangos fueron: nivel 1 sin riesgo (0) nivel 2 riesgo bajo (.001 - 1.33), nivel 3 riesgo medio (1.34 - 2.66) y nivel 4 riesgo alto (2.67 - 4).

Procedimiento

Se contactó con las autoridades correspondientes del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) campus Obregón y su Comité de Ética en Investigación para la aprobación y aplicación del instrumento para el estudio, contando con un proceso ético y metodológico adecuado, y su vez un consentimiento informado para los participantes. Posteriormente, el proyecto fue aprobado mediante el dictamen No. 217. Con su aprobación se procedió con las gestiones necesarias para iniciar con la aplicación por medio del apoyo de las autoridades de la Universidad con sede en Navojoa. Se seleccionaron grupos ya formados de aulas de cómputo que pudieran responder el instrumento mediante un Google Forms, se les brindó la instrucción del instrumento estimando un tiempo de 20 minutos para realizarlo, mencionando que el objetivo es detectar manifestaciones de violencia psicológica en hombres por parte de sus compañeros de ambos sexos y que sus respuestas serán confidenciales y solo utilizadas con fines de investigación, como lo indica el consentimiento informado, al finalizar se les agradeció su participación. Posterior a la aplicación del instrumento, se analizaron los datos mediante el programa Statistical Package for the Social Science (SPSS) versión 27 y se procedió a calcular los estadísticos descriptivos con el fin de detectar el nivel de violencia psicológica percibido.

Resultados

Se analizó la información de la aplicación de los participantes del instrumento de violencia psicológica de género de forma general, como también

a cada dimensión de la escala. La tabla 2 muestra que la media de la escala obtuvo valores mínimos de 0.19 y máximos de 0.38, lo cual señala que los participantes perciben un nivel bajo de violencia psicológica de género por parte de sus compañeros de ambos sexos.

Tabla 2. *Análisis descriptivos y características de distribución de la escala de violencia psicológica*

<i>Pares</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
Mujer	101	0.38	0.55	3.07	14.01
Hombre	101	0.19	0.26	1.52	1.64

Los porcentajes del nivel de riesgo muestran valores de percepción de violencia psicológica mayores por parte de sus compañeras que por sus compañeros. Asimismo, más de 70% de los participantes percibe violencia psicológica por parte de sus compañeras, y más de 60% por parte de sus compañeros (ver Tabla 3).

Tabla 3. *Percepción general de nivel de riesgo de violencia psicológica*

<i>Pares</i>	Nivel de riesgo			
	<i>Sin riesgo</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>
Mujer	29.7%	68.3%	0%	2%
Hombre	39.6%	60.4%	0%	0%

La tabla 4 incluye los componentes de la escala de violencia psicológica y las medias los pares de ambos sexos, la dimensión Descalificación obtuvo la media más elevada ($M = 0.50$), seguido por Violencia de género ($M = 0.33$) y Discriminación ($M = 0.22$), por lo tanto, se observa un nivel bajo de percepción de violencia psicológica.

Tabla 4. *Análisis descriptivos y características de distribución de los componentes de la escala*

<i>Dimensión</i>	<i>Pares</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>Asimetría</i>	<i>Curtosis</i>
Violencia de género	Mujer	0.33	0.57	3.51	16.42
	Hombre	0.20	0.32	2.24	5.52
Descalificación	Mujer	0.50	0.62	1.82	4.76
	Hombre	0.20	0.34	2.41	7.22
Discriminación	Mujer	0.22	0.50	4.78	31.50
	Hombre	0.14	0.27	2.26	4.79

La Tabla 5 muestra que más de 50% de los participantes percibe algún tipo de riesgo de Violencia de género por parte de sus compañeros de ambos sexos; más de 60% de los participantes percibe Descalificación por parte de sus compañeras, y casi 50%, por parte de sus compañeros; casi 35% de los participantes perciben discriminación por parte de sus compañeras y casi 30%, por parte de sus compañeros.

Tabla 5. *Percepción de nivel de riesgo de los componentes de la escala*

<i>Dimensión</i>	<i>Pares</i>	<i>Nivel de riesgo</i>			
		<i>Sin riesgo</i>	<i>Bajo</i>	<i>Medio</i>	<i>Alto</i>
Violencia de género	Mujer	45.5%	50.5%	2%	2%
	Hombre	49.5%	47.5%	3%	0%
Descalificación	Mujer	37.6%	53.5%	7.9%	1%
	Hombre	52.5%	45.5%	2%	0%
Discriminación	Mujer	65.7%	32.3%	1%	1%
	Hombre	71.3%	27.7%	0%	0%

Discusión

Los resultados mostraron que los participantes perciben manifestaciones de violencia psicológica por parte de sus compañeros de ambos sexos; en cuanto al nivel de riesgo, en términos generales fue bajo en ambos sexos ($M = 0.38$ mujeres y $M = 0.19$ hombres), cabe destacar que los participantes perciben mayores manifestaciones de este tipo de violencia por parte de sus compañeras mujeres en todas las dimensiones.

La dimensión Descalificación fue la que obtuvo puntuaciones más elevadas ($M = 0.50$ mujeres y $M = 0.20$ hombres), en cuanto a los porcentajes

de la percepción de violencia, en la dimensión Violencia de género 2% presentaron un nivel de riesgo alto, 2% un nivel medio y 50.5% un nivel bajo, en la dimensión Descalificación 1% presentó un nivel alto, 7.9% un nivel medio y 53.5% un nivel bajo; por último, en la dimensión Discriminación 1% presentó un nivel alto, 1% un nivel medio y 32.3% un nivel bajo.

Estos resultados son semejantes a lo mencionado por Tapia (2009) y López y Soraca (2019), ya que las manifestaciones de violencia psicológica incluyen conductas de intolerancia, discriminación y rechazo, como lo incluido en los componentes la escala. Cabe destacar que no hubo una sola dimensión que no tuviera niveles de riesgo, esto se asemeja a lo referido por Rodríguez *et al.* (2018) en su estudio, donde los participantes hombres eran victimizados en todas las expresiones de violencia. Por último, estos resultados muestran similitudes a lo mencionado por Tlalolin (2017) respecto a que los hombres pueden percibir manifestaciones de violencia psicológica por parte de otras personas hacia ellos.

Es importante resaltar que una de las estrategias expuestas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2023) es fomentar una cultura de paz dentro de las universidades y en todas las actividades académicas, como a su vez el derecho a un trato igualitario por razón de género; sin embargo, los participantes de este estudio muestran que perciben violencia de género entre ellos mismos, esto puede explicarse por lo referido por Soto y Trucco (2015) en cuanto a la multidimensionalidad del fenómeno.

Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo describir el nivel de violencia psicológica percibido por hombres universitarios por parte de sus pares de ambos sexos, los resultados mostraron niveles bajos; sin embargo, se sugiere realizar más estudios sobre violencia psicológica en este tipo de población, de ser posible que puedan explicarse de una forma más precisa.

Cabe destacar que este trabajo solo buscó identificar el nivel de violencia percibido por los participantes, no se realizaron comparaciones ni otorga diferencias en las percepciones de ambos sexos, tampoco describe las consecuencias de padecer esta violencia, el instrumento únicamente describe manifestaciones de violencia psicológica; asimismo, el número de participantes no fue muy alto ya que solo se contó con una muestra representativa de la población. Sin embargo, se espera que los hallazgos puedan aportar información a estudios posteriores con temáticas de violen-

cia a hombres, violencia de género y violencia psicológica, como a su vez, correlacionar el fenómeno con otras variables.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2023). *Estrategia para la construcción de una cultura de la paz en las instituciones de educación superior*. Reunión de la Asamblea General de la ANUIES Colima. <https://organoscolegiados.anui.es.mx/asambleageneral/wp-content/uploads/sites/3/2023/06/6-Estrategia-para-la-construccion-de-una-cultura-de-paz-en-las-instituciones-de-educacion-superior-Fusionado-1.pdf>
- Betina, A., y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Carrillo, R. (2015). *Violencia en las universidades públicas. El caso de la Universidad Autónoma Metropolitana*. México: UAM. https://stunam.org.mx/sa/11carrera/2018/04Violencia_%20en_%20las%20universidades_%20El%20caso_UAM%20%20Rosalia_Carrillo_%20Mendez.pdf
- Escotto, T. (2015). *Las juventudes centroamericanas en contextos de inseguridad y violencia, realidades y retos para su inclusión social*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39229/S1500621_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gutiérrez, A., Saenger, C. B., y Lugo, E. (2023). Cultura de paz y formación integral en la universidad: la mirada de los docentes bajo el enfoque de las capacidades. *EDETANIA*, 63, 137-160. DOI: https://doi.org/10.46583/edetania_2023.63.1102
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta Ed. McGraw-Hill.
- López, N. R., y Soraca, T. (2019). Relaciones interpersonales y su incidencia en el aula. *Educación y Ciencia*, 23, 191-206. DOI: <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10231>
- Mendoza, E. Y., Venet, R., y Morales, A. M. (2020). La violencia y sus manifestaciones en la educación superior en Ecuador. *Revista Científica ECOCIENCIA*. DOI: <https://doi.org/10.21855/ecociencia.76.396>
- Pérez, V., y Hernández, Y. (2009). La violencia psicológica de género, una

- forma encubierta de agresión. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 25(5), 1-7. <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v25n2/mgi10209.pdf>
- Rodríguez, M. J. (2007). Violencia hacia la pareja: revisión teórica. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 7, 77-95. <https://masterforense.ucm.es/pdf/2007/2007art5.pdf>
- Rodríguez, M., y Mendivelso, F. (2018). Diseño de investigación de corte transversal. *Revista Médica Sanitas*, 21(3), 141-146. https://www.researchgate.net/profile/Fredy-Mendivelso/publication/329051321_Diseño_de_investigación_de_Corte_Transversal/links/5c1aa-22992851c22a3381550/Diseño-de-investigación-de-Corte-Transversal.pdf
- Soto, H., y Trucco, D. (2015). Inclusión y contextos de violencia. *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*, 115-170. <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789210572279c005/read>
- Tapia, D. (2009). La educación como camino para impulsar la libertad en contextos de violencia e intolerancia. *Caminos de la libertad*, 359. <https://tvazteca.brightspotcdn.com/5d/25/87ee6b0c4929bdb07e2b-03d9c878/interiores-libertad-iv.pdf> - page=359
- Tlalolin, B. (2017). ¿Violencia o violencias en la universidad pública? Una aproximación desde una perspectiva sistémica. *El Cotidiano*, 206, 39-50. <https://www.redalyc.org/pdf/325/32553518005.pdf>
- Zamudio-Sánchez, F., Andrade-Barrera, M., Arana-Ovalle, R., y Alvarado-Segura, A. (2017). Violencia de género sobre estudiantes universitarios(as). *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 75, 133-157. <https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v24n75/1405-1435-conver-24-75-00133.pdf>

Sobre los autores

José Rubén Andrade Armenta

Licenciado en Psicología y maestrante en Investigación Psicológica por parte del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Entre sus más recientes investigaciones se encuentran los capítulos de libro “Violencia sufrida en hombres dentro de contextos de relaciones cotidianas, una aproximación al estudio del fenómeno” y “Sintomatología de ansiedad social en estudiantes de una universidad del sur de Sonora”.

◇ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3104-7245>

Eneida Ochoa Ávila

Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Doctor Philosophy with a Major in Business Administration en Pacific Western University California. Integrante del cuerpo académico ITSON-CA-08 “Aprendizaje desarrollo humano y desarrollo social”. Actualmente colabora en la Línea General de Aplicación del Conocimiento (LGAC), denominada Factores Psicosociales en el Proceso Educativo, cuyo objetivo es estudiar las variables psicosociales que intervienen en el aprendizaje y los procesos de desarrollo cognoscitivo, afectivo y social para contribuir en la calidad de vida y bienestar social. Responsable del Bloque Social del mapa curricular del programa de Licenciado en Psicología Plan 2016. Miembro activo del Colegio de Profesionales de la Psicología en Sonora desde 2009 y presidenta del Consejo Directivo, 2015- 21017, 2017-2019, y actualmente secretaria de Asuntos Académicos, periodo 2019-2021. Miembro activo de la Red “América Latina Europa África Caribe” (ALEC): “Territorios, Poblaciones vulnerables y políticas públicas”. Dentro de su producción académica, se incluyen publicaciones de artículos, capítulos de libros y libros completos; también la organización de múltiples eventos y la difusión como ponente y participante en distintos eventos a nivel nacional e internacional.

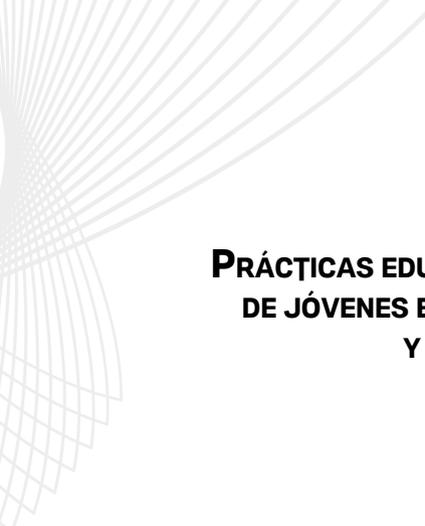
Dina Ivonne Valdez Pineda

Doctora en Filosofía con especialidad en Marketing, maestra en Docencia e Investigación Educativa y licenciada en Administración de Empresas. Es profesora-investigadora del Departamento de Ciencias Administrativas del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Es además coordinadora de academias del bloque de Mercadotecnia del programa educativo de Licenciado en Administración, miembro del núcleo académico de la Maestría en Administración y Desarrollo de Negocio. Presidenta del Comité Institucional de Transversalización de la Perspectiva de Género y representante institucional ante RENIES-Camino a la Igualdad de Género, pertenece a la red de Fundación para el Análisis Estratégico y Desarrollo de la Pequeña y Mediana Empresa (FAEDPYME). Es académica certificada por la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración. Línea de Investigación: mercadotecnia, administración y género. Revisora de artículos científicos en el área de género: *Revista de Estudios de Género, La Ventana* (Guadalajara, Jalisco) y *Revista Lasallista de Investigación* (Colombia). Es responsable del comité de revisión artículos científicos de género, ha coordinado siete libros de género.

Carlos Alberto Mirón Juárez

Profesor auxiliar en el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON); licenciado en Psicología por la Universidad de Sonora; maestro en Desarrollo Regional y doctor en Ciencias por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C. (CIAD, A. C.). Colaborador en el cuerpo académico CA-08 “Aprendizaje, desarrollo humano y desarrollo social” en el ITSON. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI-1). Miembro del padrón de tutores del programa de Doctorado en Psicología de la Universidad Autónoma de México.

Ha sido líder de proyectos de investigación a nivel regional (ITSON) y nacional (CONACYT), cuenta con la publicación de libros, así como de artículos científicos en revistas científicas nacionales e internacionales y capítulos de libro. Su principal línea de investigación es: procesos psicosociales y toma de decisión vinculados a las conductas de riesgo en escenarios de vialidad, también ha llevado a cabo conferencias sobre la prevención de conductas de riesgo vial en jóvenes, y ha participado como docente en universidades públicas y privadas con la impartición de cursos relacionados con procesos psicológicos básicos, psicología social, estadística, psicometría y metodología científica.



CAPÍTULO 12

PRÁCTICAS EDUCATIVAS PARA LA FORMACIÓN DE JÓVENES EN RESPONSABILIDAD SOCIAL Y CULTURA DE PAZ

*Maricel Rivera-Iribarren
Lorena Calderón Soto
Estanislao Casanova Sánchez
Grace Marlene Rojas Borboa*

Introducción

Desde una perspectiva de desarrollo humano, la educación es considerada un derecho humano fundamental que promueve la igualdad de oportunidades a lo largo de la vida. Esta permite a las personas mejorar sus capacidades de manera integral, permitiéndoles desenvolverse de forma activa y participativa en sociedad (Rojas-Paredes, 2023). En este contexto, la educación superior emerge como un motor de cambio, destacando entre sus principales misiones la formación integral de los individuos y su compromiso con la responsabilidad social, a través del desarrollo de acciones que generen un impacto positivo en su entorno inmediato (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2022).

Para alcanzar esta visión, es fundamental adoptar un enfoque educativo que trascienda la mera impartición de competencias profesionales. El cual habrá de incluir el desarrollo de habilidades para la vida y la promoción de una ciudadanía responsable y sostenible. Esto requiere que las instituciones de educación superior (IES) ofrezcan oportunidades al estudiantado para desarrollar su máximo potencial y construir de manera integral su proyecto de vida (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2021; UNESCO, 2021).

En este contexto, los procesos de formación deben orientarse hacia el desarrollo de capacidades que permitan al estudiantado comprender la realidad de su comunidad y generar alternativas de solución para abordar las necesidades locales, contribuyendo así a mejorar sus condiciones de vida. Esto requiere implementar estrategias que promuevan la movilización y el

liderazgo social del estudiante, potenciando su desarrollo tanto profesional como personal. Lo que requiere del desarrollo de habilidades transversales y competencias clave como el pensamiento crítico, la autoconciencia, la resolución de problemas y la responsabilidad social (Sustainable Development Solutions Network Australia/Pacific [SDSN] (2017).

García-Cabrero *et al.* (2023) argumentan que, en escenarios caracterizados por la inestabilidad, es indispensable formar capital humano capaz de enfrentar la incertidumbre y la complejidad de los tiempos actuales. Enfatizando la necesidad de proporcionar experiencias de aprendizaje integrales que promuevan el desarrollo ético y el liderazgo, así como la promoción de valores esenciales para la vida social, académica y profesional del alumnado. En este marco, la responsabilidad social deberá ser un componente central de su actuación, priorizando la formación de agentes sociales comprometidos, capaces de ejercer su ciudadanía de manera íntegra, ética y responsable (UNESCO, 2022).

Este planteamiento implica priorizar los procesos de aprendizaje, y el desarrollo integral de quienes habrán de egresar de las máximas casas de estudios para incorporarse como ciudadanos activos y participativos, desde su actuar profesional y social. Por lo tanto, las instituciones educativas deben crear las condiciones necesarias para facilitar este proceso. Esto requiere involucrar al estudiante en situaciones reales del contexto, que los desafíen a resolver problemas y los motiven a participar de manera activa en su comunidad desde su formación profesional. De esta manera, se fomenta su sentido de agencia y pertenencia, preparándolos para contribuir de manera significativa a la sociedad.

En este tenor, Hernández-Trejo *et al.* (2024) y García-Cabrero *et al.* (2023) coinciden en sus premisas respecto a la formación de los jóvenes, resaltando la importancia de cultivar en ellos valores de solidaridad, ética y responsabilidad. Además, destacan la importancia de innovar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales deben adaptarse para responder a las demandas y necesidades de la sociedad contemporánea y alinearse así, con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) que promueve una educación de calidad para todos. Lo que favorece la creación de oportunidades de aprendizaje desde la responsabilidad social como medio para alcanzarlo. De esta manera, las universidades se convierten en pilares fundamentales en la construcción de una cultura de paz y en la promoción de los derechos humanos, al fomentar habilidades para la resolución de conflictos, la toma de decisiones y el manejo de las emociones.

Santana-González *et al.* (2021) plantean que la formación en Cultura de Paz implica la internalización de valores, actitudes y estilos de vida que

capaciten a la persona para asumir conscientemente su rol como ciudadano. En este sentido, la universidad debe dirigir sus esfuerzos hacia la formación integral del estudiantado, potenciando su capacidad de respuesta, sus habilidades para la resolución de problemas, su sentido de pertenencia y conciencia social y su responsabilidad colectiva (García-Cabrero *et al.*, 2023).

Asimismo, Hurtado-Soler *et al.* (2019) afirman que educar para la paz requiere la conjugación de conocimientos, valores y habilidades que permitan al estudiantado desarrollar el pensamiento crítico y adquirir competencias sociales para la vida. Esto demanda la “incorporación de estrategias que posibiliten y propicien un aprendizaje exploratorio, transformador y orientado a la acción” (p. 123). Por lo tanto, la formación en cultura de paz debe considerarse como una de las principales dimensiones de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), por lo que ambas perspectivas habrán de integrarse para lograr la transformación de la sociedad (Maldonado-Mera y Benavides-Espinosa, 2018).

En este sentido, desde el marco de la RSU, formar desde la responsabilidad social y cultura de paz al estudiante universitario implica la integración y la capacidad de relación con la ciudadanía, una comprensión integral de la realidad social, una actitud proactiva y tolerante hacia la justicia social y un sentido ético en su labor (Pegalajar-Palomino *et al.*, 2021).

Rivera-Iribarren *et al.* (2024) sostienen que la formación del estudiantado desde la RSU debe basarse en marcos que promuevan y fomenten enfoques educativos destinados a la resolución de problemas y al fortalecimiento de los vínculos entre la universidad y la comunidad. Esto implica favorecer el desarrollo de prácticas de inmersión y la atención a situaciones reales del entorno. De esta manera, se orienta el proceso formativo hacia la preparación de futuros actores sociales capaces de promover la transformación y de implementar acciones que impacten positivamente en la vida de la comunidad (Pegalajar-Palomino *et al.*, 2021; Rivera *et al.*, 2024; Rojas-Valdés *et al.*, 2020; Rubio-Rodríguez y Blandón-López, 2021).

Hablar de ciudadanía y de actores sociales implica necesariamente hablar de participación social, la cual deberá estar orientada hacia la toma de conciencia de la responsabilidad tanto personal como social de cada individuo. Lo que lleva a integrar y articular los conocimientos necesarios para movilizar y emprender acciones que permitan hacer frente a los desafíos y problemáticas de la vida en sociedad (Ochoa-Cervantes y Pérez-Galván, 2019).

Ante este panorama, las universidades enfrentan el desafío de fomentar en los estudiantes, a lo largo de su formación, un interés genuino por las

problemáticas sociales de su entorno, así como la motivación para desempeñar un papel activo en la solución de los problemas de su comunidad. Por ello, las prácticas educativas en escenarios reales son de suma importancia, ya que permiten el desarrollo de conductas prosociales.

Para lograr lo anterior, las universidades integran diversas prácticas educativas que facilitan la integración de estudiantes universitarios en programas comunitarios. Un ejemplo es el Programa ITSON Peraj, que lleva 17 años funcionando en el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Este programa nacional dirigido a niñas, niños y adolescentes tiene por objetivo desarrollar habilidades personales, sociales, emocionales y académicas que permitan ampliar sus horizontes y metas, buscando reducir el riesgo de deserción escolar, a partir del acompañamiento de jóvenes universitarios quienes actúan como modelos a seguir durante todo un ciclo escolar (Peraj, 2024).

Este programa permite que el estudiantado fortalezca su formación integral y aumente su vocación de responsabilidad social. Con diecisiete generaciones ya completadas, ha beneficiado a 608 niñas, niños y adolescentes de la comunidad, y ha contado con la participación de 622 estudiantes de diferentes áreas disciplinares, involucrados a través de prácticas académicas, profesionales, servicio social o voluntariado. En este se fomenta el desarrollo ético y cívico de los universitarios, ayudándoles a formar un sentimiento de pertenencia y compromiso con su comunidad, actuando como agentes de cambio. Paralelamente, ha trabajado con las nuevas generaciones, abriendo un panorama más positivo al integrarlos con la cultura universitaria. Por lo que a partir de las premisas antes expuestas surge la siguiente interrogante: ¿Cómo contribuyen las prácticas educativas en proyectos de servicio a la comunidad en el desarrollo de conductas prosociales que promuevan la responsabilidad social y la cultura de paz en jóvenes universitarios?

Desarrollo

Método

Este estudio cualitativo busca identificar las conductas prosociales que fomentan la responsabilidad social y la cultura de paz a través del desarrollo de prácticas académicas en proyectos de servicio a la comunidad. Para ello, adoptó el método fenomenológico, el cual facilita una comprensión más profunda del fenómeno desde la perspectiva de los participantes y permite capturar la diversidad de significados y perspectivas que estos atribuyen al fenómeno (Hernández y Mendoza, 2018).

Participantes

Este estudio utilizó un muestreo homogéneo para profundizar en la experiencia de los estudiantes durante prácticas educativas en un escenario real, como el Programa ITSON Peraj, que facilita la interacción de los participantes con la sociedad en un entorno controlado. La investigación involucra a catorce participantes, 11 mujeres y tres hombres, cuyas edades oscilan entre los 22 y los 31 años. Una estudiante y 12 egresados de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (LCE) y una estudiante de la Licenciatura en Administración de Empresas Turísticas como voluntaria. Todos ellos formaron parte del Programa ITSON Peraj durante sus estudios, en diferentes generaciones y modalidades como parte de sus prácticas educativas, servicio social o voluntariado.

Los participantes han compartido la experiencia de ser tutores en un programa diseñado para contribuir al desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes, con el objetivo de ampliar sus expectativas académicas. Este incluye el acompañamiento a los beneficiarios, denominados ‘amigos’, a lo largo de un ciclo escolar, lo que permite al estudiantado involucrarse en diversas actividades tanto individuales como grupales.

Instrumento

Para la recolección de información, se utilizó un cuestionario abierto que, aunque inusual en investigaciones cualitativas, resultó efectivo en este estudio, considerando que 84% de los participantes son egresados trabajando en distintos ámbitos educativos. Este instrumento permitió a los participantes expresar libremente sus pensamientos y experiencias de manera detallada.

El cuestionario se diseñó basándose en la escala para medir la responsabilidad social estudiantil, desarrollada por Serrano-Pereira *et al.* (2022), y se dividió en cuatro partes. La primera recoge datos generales para caracterizar a los participantes. Las tres partes restantes corresponden a los ejes de la responsabilidad social universitaria propuesta por Valleys (2020), cada una con cinco ítems. En el primer eje, *Gestión social del conocimiento*, incluye preguntas sobre la participación en proyectos e investigaciones, su impacto en la comunidad y la disposición para participar activamente. El segundo eje, *Formación profesional*, se enfoca en la formación ética, intervención en la sociedad y derechos humanos. El último eje, *Participación social*, evalúa las competencias para el desarrollo de proyectos sociales, la divulgación del conocimiento, el crecimiento personal y la comprensión de la realidad del entorno.

Procedimiento

Para la recolección de información, se aplicó vía Internet el cuestionario, previa solicitud de autorización para participar en esta investigación.

Para llevar a cabo el análisis de los datos, se utilizó el enfoque de análisis de contenido propuesto por Ruiz (2012):

Establecer el objeto de análisis. En esta fase, se definió el objetivo de la investigación, el marco teórico, el tipo de muestra y la unidad de análisis a examinar.

Definir el sistema de categorías. Aquí se determinaron los criterios para la categorización.

Codificación inicial. En este punto, se verificaron posibles contradicciones, casos ambiguos, así como la validez del esquema de categorización.

Revisar el código y las reglas de codificación. Este paso implicó asegurar que la codificación cumpliera con los requisitos de precisión, consistencia, estabilidad y reproducibilidad.

Analizar y codificar la información. En esta fase, se codificó el texto conforme a las categorías y códigos establecidos.

Triangulación de fuentes. Se realizó una triangulación de fuentes para garantizar la validez científica y enriquecer el análisis de la información.

Análisis y síntesis. Se llevó a cabo un análisis y síntesis de los datos recopilados.

Resultados y discusión

Descripción de las categorías de análisis

Los resultados se agruparon en tres categorías de análisis, las cuales se componen a su vez de cinco subcategorías cada uno (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Categorías de análisis*

Categoría	Descripción
Gestión del conocimiento	Contribución a la mejora de la calidad de vida de las personas, cursos que permiten hacer investigación aplicada, competencias para la formulación de políticas públicas, participación en proyectos de servicio a la comunidad y perspectiva sobre la comunidad y sus necesidades.

Formación profesional	Formación como persona ética, asignaturas que permitirán realizar intervenciones en la sociedad, promoción de la conducta ética de los profesionales en formación, egresados y vida laboral y social, promoción y respeto por los derechos humanos.
Participación social	Desarrollo de proyectos sociales, actividades de divulgación del conocimiento, perspectiva sobre la realidad nacional, participación en programas de voluntariado e impacto de los programas de voluntariado.

Gestión del conocimiento

Contribución a la mejora de la calidad de vida de las personas

Todos los participantes coinciden en que los proyectos en los que se han involucrado durante su formación académica han contribuido a mejorar la calidad de vida de las personas, entre otras cosas, al facilitar el intercambio de conocimientos y experiencias. Los proyectos en los que han trabajado contribuyen al desarrollo personal y profesional, fortaleciendo su capacidad de resolver problemas. Además, promueven un ambiente colaborativo que beneficia el bienestar socioemocional y genera conciencia social sobre las necesidades comunitarias. Los proyectos impactan positivamente en el crecimiento y desarrollo de las habilidades sociales, intelectuales y de liderazgo de los participantes, así como el fortalecimiento de sus valores. La participación en proyectos académicos enriquece la formación, fortalece las relaciones sociales y contribuye al desarrollo personal y profesional, beneficiando tanto al estudiantado como a la sociedad en general, contribuyendo a mejorar la calidad de vida de las personas (ver Tabla 2).

Tabla 2. *Contribución a la mejora de la calidad de vida de las personas*

Código	Comentarios de los participantes
P2-GCCV	“Me han permitido compartir conocimiento, material y experiencias con ellos a través de procesos educativos escolarizados con niños y adolescentes o procesos de capacitación con adultos, todo ello derivado de necesidades detectadas”.
P3-GCCV	“[...] cada uno de los proyectos contribuyen en mi día a día en los diferentes aspectos: resolución de problemas, búsquedas de información, herramientas para abordar en mi área laboral, etc.”.

Código	Comentarios de los participantes
P4-GCCV	“Han brindado un impacto positivo en el bienestar socio-emocional, y esto es beneficioso para la sociedad en la cual los beneficiarios de los proyectos se desenvuelven”.
P5-GCCV	“Al abocarse dentro del programa al estudio de los fenómenos organizacionales, se ha logrado crear en la comunidad atendida, conciencia social sobre las necesidades existentes en el entorno y trabajar en ello bajo un enfoque de innovación, compromiso social, redes de colaboración, etc.”.
P12-GCCV	“En el desarrollo de habilidades sociales, de liderazgo y valores como el respeto y la tolerancia, los cuales al participar en estos proyectos se reflejan de manera diferente a los que se aprenden durante la educación formal”.

Cursos que permiten hacer investigación aplicada

Los estudiantes consideran que la mayoría de las materias ofrecen un espacio para la investigación y la reflexión en problemas sociales o ambientales. Se destacan cursos como la gestión educativa, el desarrollo humano, la ética profesional y la responsabilidad social. Además, se abordan proyectos como el de ITSON Peraj y otras iniciativas relacionadas con el desarrollo integral juvenil. La investigación aplicada se ve promovida a través de seminarios y talleres de investigación, así como proyectos que buscan soluciones a problemas sociales como el acoso escolar y la inclusión. Se enfatiza la importancia de la práctica profesional y el curso de integridad personal en la atención a la solución de problemas comunitarios (ver Tabla 3).

Tabla 3. *Cursos que permiten la investigación aplicada a la solución de problemas sociales o ambientales*

Código	Comentarios de los participantes
P2-GCC	“Taller de diagnóstico de necesidades, gestión educativa, gestión del talento humano, taller de evaluación”.
P3-GCC	“Seminario de investigación, tecnología, dinámica de los grupos...”.
P4-GCC	“Proyecto Peraj, proyectos relacionados al desarrollo integral juvenil”.

Código	Comentarios de los participantes
P5-GCC	“Seminario de investigación, métodos de investigación y optativas”.
P7-GCC	“Responsabilidad social, problemática educativa, práctica profesional”.
P8-GCC	“Ética de la profesión, desarrollo humano, vida ambiental”.
P11-GCC	“Responsabilidad social”.
P12-GCC	“Compromiso y responsabilidad sociales”.

Competencias para la formulación de políticas públicas

En este aspecto, la opinión de los estudiantes se divide. Siete de ellos consideran que cuentan con las competencias necesarias para participar en la formulación de políticas públicas, sin embargo, seis de ellos plantean que no cuentan con lo necesario. Los primeros concuerdan en que su formación profesional les ha permitido fortalecer su habilidad de razonamiento, comprensión y expresión, junto con el desarrollo del pensamiento crítico y el sentido de responsabilidad. Además, han desarrollado un sentido de cooperación, manejo de la tecnología y proactividad, así como de su capacidad de planificación y elaboración de herramientas de apoyo, las que les permiten abordar los desafíos de manera efectiva. Su experiencia en investigación les brinda una comprensión profunda de los escenarios sociales y educativos, orientándolos hacia la responsabilidad social y la innovación. También, consideran que el código de ética que desarrollan durante su desarrollo profesional refuerza sus valores, mientras que su iniciativa y habilidad para la toma de decisiones les permite participar en procesos para atender necesidades de interés público (ver Tabla 4).

Tabla 4. *Competencias para participar en la formulación de políticas públicas*

Código	Comentarios de los participantes
P1-GCCPP	“Habilidad de razonamiento, comprensión y expresión”.
P5-GCCPP	“Mi formación me ha permitido crear experiencia en áreas referentes a la educación, asimismo, mis líneas de investigación se orientan hacia la responsabilidad social, innovación social, sostenibilidad y el estudio e identificación de modelos/programas/proyectos que han resultado exitosos en países desarrollados para su adaptabilidad y replicabilidad en el país para atender necesidades de interés público”.
P9-GCCPP	“[...] desarrollar investigaciones me ha llevado a entender un poco más distintos escenarios no solo educativos si no sociales. He trabajado en proyectos y actualmente estoy al frente de una asociación civil”.
P11-GCCPP	“En el código de ética de la profesión, valores, ideologías”.
P13-GCCPP	“Tengo iniciativa, se me facilita la toma de decisiones y soy proactiva, lo cual son elementos clave para el funcionamiento de un equipo” [<i>sic</i>].

Por otro lado, el resto de los estudiantes plantean que, para poder participar en la formulación de políticas públicas, requieren más conocimientos sobre las necesidades sociales e involucrarse más en actividades comunitarias. Reconocen la importancia de prepararse en materias como la gestión política y el derecho, además de desarrollar habilidades para la comunicación asertiva, el trato justo y el análisis de problemas (ver Tabla 5).

Tabla 5. *Competencias con las que no se cuenta para participar en la formulación de políticas públicas*

Código	Comentarios de los participantes
P3-GCCPP	“Conocimiento de las necesidades y más involucramiento en actividades comunitarias”.
P6-GCCPP	“Preparación en gestión política, conocimientos en derecho [...]”.
P7-GCCPP	“Comunicación asertiva, trato justo, análisis de problemas, valores y principio, integridad, responsabilidad, empatía [...]”.

Código	Comentarios de los participantes
P10-GCCPP	“Conocimiento de la elaboración de políticas, experiencia en el área y sentido de responsabilidad social”.
P12-GCCPP	“Estar inmerso o haber participado en varios proyectos, así como mantenerse en constante aprendizaje al respecto, participar en investigaciones, etcétera”.

Participación en proyectos de servicio a la comunidad

En la perspectiva de los participantes, involucrarse en proyectos de apoyo a la comunidad ha transformado significativamente su desempeño profesional. Les permitió desarrollar una mayor conciencia social, así como habilidades para involucrarse activamente con las personas, desde un marco de empatía, sinergia y comunicación asertiva. Amplió su perspectiva, impulsando la formulación de nuevas estrategias y el empleo de nuevos conocimientos. Además, mejoró su interacción con diversos grupos sociales para promover iniciativas que benefician el entorno. Se intensificó su compromiso en la resolución de problemas sociales y su formación continua. Asimismo, reforzaron valores como la responsabilidad, solidaridad y cooperación, junto con el desarrollo de habilidades de gestión, organización y resolución de problemas. Estas experiencias les proporcionaron una visión más realista y práctica de los problemas sociales, preparándolos para enfrentar sus desafíos profesionales (ver Tabla 6).

Tabla 6. *Participación en proyectos de servicio a la comunidad*

Código	Comentarios de los participantes
P4-GCPPS	“Empatía y calidad en el servicio que brindo, así como la mejora en la interacción con diferentes grupos de personas y buscar hacer proyectos sociales que apoyen a mi entorno”.
P5-GCPPS	“[...] estos acercamientos me han permitido tener mayor conciencia y empatía por apoyar desde mi formación profesional a la búsqueda de cambios significativos, han elevado mi interés por seguir en preparación para comprender a mayor profundidad las problemáticas sociales y elevar mi productividad, así como mi compromiso por mejorar mi desempeño profesional y ciudadano”.

Código	Comentarios de los participantes
P6-GCPPS	“Mayor entendimiento de los problemas que nos rodean, mejorar mis habilidades sociales y a proponer soluciones o ser más proactivo en mi trabajo”.
P11-GCPPS	“He reforzado valores básicos en mi persona como la responsabilidad, solidaridad y cooperación, desarrollo de habilidades de gestión de proyectos, organización y solución de problemas”.
P12-GCPPS	“Te da una vista a la realidad y no solo a lo ideal, así como la comprensión de problemas o necesidades actuales a los cuales a partir de nuestra formación podemos atender o participar con nuestros aprendizajes”.

Perspectiva sobre la comunidad y sus necesidades

Participar en proyectos de apoyo a la comunidad transformó la perspectiva de los participantes de la investigación, llevándolos a una comprensión más profunda de las necesidades y realidades de su entorno. Adquirieron una conciencia más aguda de las condiciones que enfrentan otras personas, lo que amplía su panorama y fundamenta su comprensión del contexto actual. La participación en la resolución de problemas comunitarios les permitió desarrollar un enfoque colaborativo para generar cambios significativos. Esta nueva perspectiva hace que los participantes sean más conscientes de la realidad social y consideren sus necesidades al ejercer su profesión, generando una visión más amplia y comprometida con el bienestar comunitario (ver Tabla 7).

Tabla 7. *Perspectiva sobre la comunidad y sus necesidades*

Código	Comentarios de los participantes
P6-GCPCN	“[...] investigar te acerca a distintas problemáticas y genera un panorama global para entender con datos reales alguna problemática existente”.
P9-GCPCN	“De manera activa, ya que puedo conocer la problemática de la comunidad y buscar mejoras en equipo para generar un cambio día a día”.
P11-GCPCN	“[...] obtienes un panorama de la situación real de las comunidades u objeto de investigación según sea el caso, que te hace reconocer las problemáticas y necesidades del entorno”.

P12-GCPCN	“[...] te hace ser consciente de la realidad en que vivimos y tener en cuenta estas necesidades para cuando tengamos la oportunidad de ejercer nuestra profesión”.
P13-GCPCN	“Conocer una problemática y ser parte de la búsqueda de una solución genera una visión más amplia”.

Formación profesional

Formación como persona ética

En este aspecto, la formación ética de los participantes se ha visto moldeada por varios elementos durante su formación académica. Los proyectos abordados han servido como ejemplos de modelos educativos, promoviendo la aplicación de normas y principios. El enfoque en el desarrollo personal ha fomentado una conciencia ética. Desde el inicio de su formación, el ingreso al campo laboral les ha inculcado responsabilidad y ética profesional. Además, el compromiso de los maestros por enseñar con ética y profesionalismo ha sido una guía constante en su desarrollo, así como sus métodos de enseñanza y materiales didácticos, que han servido como modelos a seguir. La formación humanista ha promovido un sentido de responsabilidad social, destacando la importancia de contribuir positivamente a la sociedad. Adicionalmente, ciertas materias les han enfatizado la relevancia de las acciones individuales en el bienestar colectivo (ver Tabla 8).

Tabla 8. *Perspectiva sobre su formación como persona ética*

Código	Comentarios de los participantes
P3-FPE	“Considero que cada uno de los proyectos abordados durante mi formación han impactado en mi persona, contribuyendo en la aplicación de normas, principios, al ser ejemplo de un modelo educativo”.
P8-FPE	“La principal influencia fueron los y las maestras, ya que eran el modelo por seguir para nosotros como alumnos”.
P9-FPE	“Los métodos de Enseñanza de los y las maestras, ya que eran un ejemplo para nosotros los alumnos, los materiales didácticos”.
P11-FPE	“La formación humanista y el sentido de responsabilidad social con el que se trabaja”.
P13-FPE	“El compromiso de los maestros por enseñar con ética y profesionalismo”.

Asignaturas que permitirán realizar intervenciones en la sociedad

En la percepción de los participantes, asignaturas como Ética Profesional, Taller de Investigación y Responsabilidad Social, además de Prácticas Profesionales, Seminario de Investigación y Métodos de Investigación, brindan experiencia práctica que facilita la realización de intervenciones en la sociedad. Por otro lado, asignaturas como Gestión del Desarrollo Humano y Proyectos Comunitarios promueven el compromiso social y la responsabilidad, preparando a los estudiantes para contribuir positivamente a la sociedad (ver Tabla 9).

Tabla 9. *Asignaturas que permitirán realizar intervenciones en la sociedad*

Código	Comentarios de los participantes
P1-FPIS	“Ética profesional, taller de investigación y responsabilidad social”.
P8-FPIS	“Ética de la profesión, vida ambiental, gestión del talento humano, gestión de la calidad, integridad personal, bienestar social, investigación educativa”.
P9-FPIS	“Gestión del desarrollo humano, ética de la profesión, bienestar social”.
P11-FPIS	“Responsabilidad social, ética y prácticas profesionales”.
P12-FPIS	“Compromiso y responsabilidad social”.

Promoción de la conducta ética de los profesionales en formación

Los participantes consideran que la universidad promueve la conducta ética de los profesionales en formación a través de diversas estrategias. Mediante pláticas, talleres y cursos, los estudiantes aprenden sobre ética, generando una conciencia propia y respetuosa. La institución cuenta con un sólido código de ética que establece lineamientos para toda la comunidad universitaria, tanto para profesores como para estudiantes. Además, programas y planes de estudio fomentan valores universitarios. Adicionalmente, la supervisión operativa garantiza la guía de conductas éticas, mientras que asignaturas específicas en los mapas curriculares refuerzan la ética en cada profesión. La universidad busca constantemente promover valores personales y profesionales (ver Tabla 10).

Tabla 10. *Promoción de la conducta ética de los profesionales en formación*

Código	Comentarios de los participantes
P1-FPCE	“Mediante pláticas, talleres y cursos que permiten aprender sobre el tema”.
P6-FPCE	“Se tiene un código de ética institucional tanto para profesores como para estudiantes. De igual forma la Universidad tiene programas y planes orientados a fomentar valores universitarios”.
P7-FPCE	“Al ser supervisados en la operación para guiar las conductas éticas”.
P12-FPCE	“Añadiendo a los mapas curriculares asignaturas en donde se refuerza la idea de la ética en cada profesión y al sancionar cualquier acto que vaya en contra de esta”.
P13-FPCE	“Se busca constantemente promoción de valores tanto personales como profesionales”.

Egresados y vida laboral y social

Desde la perspectiva de los participantes, la universidad aspira a que sus egresados sean profesionales éticos, comprometidos y capacitados para abordar las necesidades sociales con integridad y responsabilidad. Espera que contribuyan a la sociedad siendo íntegros, respetuosos de la diversidad, capaces de tomar decisiones y liderar con criterio propio. Busca que apliquen los conocimientos adquiridos durante su formación universitaria, actuando con responsabilidad, lealtad, honestidad y ética. Además, espera que sean agentes de cambio, mejorando continuamente tanto en lo laboral como en lo social (ver Tabla 11).

Tabla 11. *Egresados y vida laboral y social*

Código	Comentarios de los participantes
P2-FPVL	“Formar profesionales éticos, comprometidos y capaces para atender necesidades sociales”.
P8-FPVL	“Que apliquen los conocimientos adquiridos durante su proceso de formación universitaria. Ser responsable, leal, honesto, ético e íntegro en su actuar. Y ser un factor de cambio para poder mejorar en lo laboral y social día a día...” [sic].

P9-FPVL	“Desenvolverse de manera ética y profesional en el campo laboral, Social y personal, con los conocimientos, métodos y estrategias aprendidas”.
P10-FPVL	“Espera que contribuyan a la calidad de la sociedad y que sean responsables y promuevan valores éticos”.
P12-FPVL	“Profesionistas responsables, conscientes y que puedan adaptarse a las circunstancias, así como, responder a las necesidades que obstaculicen su labor”.

Promoción y respeto por los derechos humanos

En este punto, se encontró que la formación académica de los participantes, especialmente en campos como el desarrollo humano, ética profesional y educación, promueve activamente los derechos humanos. Consideran que si bien no hay una materia específica que los aborde, el currículum oculto y el ejemplo de los docentes contribuye a desarrollar un respeto importante de los derechos humanos. Además, agregan que materias como Sociología y Responsabilidad Social, permiten entender la interdependencia social y la repercusión de las acciones individuales en la comunidad (ver Tabla 12).

Tabla 12. *Promoción y respeto por los derechos humanos*

Código	Comentarios de los participantes
P2-FPDH	“Creo que no hay una materia, este tipo de formación se generó gracias al currículum oculto y al buen ejemplo de los docentes de la universidad”.
P3-FPDH	“Al estudiar el comportamiento humano, nos hace conocer y aplicar en cada momento el respeto a las personas que nos brindan de su conocimiento [...]”.
P6-FPDH	“Al ser una carrera en educación, se nos enseñó todo lo relacionado a leyes y derechos que tienen todos los actores educativos”.
P11-FPDH	“Estudiar la sociología y la responsabilidad social, en donde comprendemos que formamos parte de una comunidad y nuestras acciones repercuten en ella”.
P13-FPDH	“En la materia de recursos humanos se habla acerca de los derechos y obligaciones que tenemos como ciudadanos, pero también como trabajadores”.

Participación social

Desarrollo de proyectos sociales

Los participantes se sienten competentes para involucrarse en proyectos comunitarios debido a una variedad de elementos. Primero, cuentan con herramientas para investigar temas sociales y formación en el desarrollo, gestión y evaluación de proyectos. Además, reconocen en sí mismos habilidades como el liderazgo, la comunicación, el trabajo en equipo y valores éticos, que les proporcionan una base sólida para enfrentar cualquier desafío. Por otro lado, cuentan con experiencia previa en el desarrollo de proyectos sociales, lo que les brinda la confianza necesaria para trabajar en equipo y establecer metas realistas. Adicionalmente, cuentan con conocimientos en planeación estratégica, capacitación y formulación de proyectos (ver Tabla 13).

Tabla 13. *Desarrollo de proyectos sociales*

Código	Comentarios de los participantes
P4-PSDPS	“Herramientas para la realización de investigación en temas sociales y la formación en desarrollo, gestión y evaluación de proyectos sociales”.
P6-PSDPS	“El tener experiencia sobre cómo desarrollar e implementar proyectos sociales. Haber trabajado en proyectos institucionales y privados me ha enseñado a trabajar en equipo y plantear metas claras y sobre todo realistas”.
P8-PSDPS	“Principalmente la experiencia. El conocimiento de los conceptos de autogestión, autonomía y desarrollo comunitario. La aplicación de estrategias de enseñanza-aprendizaje, teorías y dinámica de grupos. Así como desarrollar e implementar cursos en diferentes modalidades”.
P11-PSDPS	“Habilidades para la planeación, desarrollo y gestión de proyectos. Sentido de responsabilidad social y habilidades para la solución de problemas”.
P14-PSDPS	“Habilidades de investigación, planeación y gestión, conocimiento sobre políticas de responsabilidad social y de la Agenda 2030”.

Actividades de divulgación del conocimiento

En este apartado, diez de los participantes manifiestan que han realizado acciones para divulgar el conocimiento. Desde la realización de tesis y

la gestión de conferencias, hasta la participación en congresos nacionales e internacionales y foros. Además, publican artículos en revistas científicas y contribuyen en proyectos de impacto social, como proyectos de alfabetización y la organización de talleres (ver Tabla 14).

Tabla 14. *Actividades de divulgación del conocimiento*

Código	Comentarios de los participantes
P2-PSDC	“Realice una tesis y también gestione algunas conferencias para compartir información”.
P3-PSDC	“Participación en congresos nacionales e internacionales”.
P4-PSDC	“Participación en foros, ferias del empleo y en congresos internacionales”.
P5-PSDC	“[...] en diversos espacios como conferencias, coloquios de investigación y congresos nacionales. Asimismo, a través de publicaciones de artículos en revistas de rigor científico y he participado en proyectos de contribución social [...]”.
P7-PSDC	“Publicación de artículo, además de promover programas que se mantuvieron durante mi estadía en la carrera”.

Perspectiva sobre la realidad nacional

A lo largo de su formación, los participantes de la investigación experimentaron un cambio significativo en su perspectiva sobre diversos temas. Inicialmente, tenían una visión más optimista del contexto educativo nacional, pero a medida que profundizaron en sus estudios, se dieron cuenta de las deficiencias, especialmente en el nivel básico, respecto a la educación. Además, descubrieron una brecha entre las intenciones de los programas sociales y su ejecución real, influida por factores políticos y sociales. Su proceso de formación les ha permitido comprender mejor las realidades, promoviendo un compromiso social por el bien común y una mayor conciencia sobre los desafíos sociales. Asimismo, reconocen el potencial de la sociedad para generar cambios positivos a partir de una actitud proactiva (ver Tabla 15).

Tabla 15. *Perspectiva sobre la realidad nacional*

Código	Comentarios de los participantes
P2-PSPR	“Al inicio de mi carrera tenía una panorámica sobre el contexto nacional educativo. Hoy en día y basándome en lo que he leído e investigado tengo una perspectiva más abierta y sobre todo más clara sobre cómo estamos. Sé que en educación no estamos bien, pero soy optimista y creo que poco a poco las cosas pueden mejorar”.
P4-PSPR	“[...] pero, en cuanto a la cuestión educativa, creo que antes pensaba que se encontraba en mejores condiciones y ahora me doy cuenta de que hay una deficiencia considerable al menos en el nivel básico del sector público” [<i>sic</i>].
P6-PSPR	“Lo que pensaba antes, era que no se contaban con muchos programas sociales, pero solo pensaba. Al investigar me doy cuenta de que se tienen bastantes programas. Lo que pienso ahora, es que todos los programas sociales tienen muy buena intención, pero solo quedan en intención. Ya que diversos factores (políticos y sociales por mencionar algunos) impiden se ejecuten como se tiene planeado y el resultado es otro, y no siempre es positivo y/o favorable”.
P10-PSPR	“Pienso que la educación tiene muy buenas iniciativas, pero no llegan a una ejecución final que beneficie a la sociedad. Por otra parte, nos encontramos con índices de violencia altos que inician en el hogar y se ve reflejado en las calles”.
P13-PSPR	“En mis clases de Macro y Microeconomía, aprendí el funcionamiento de la economía de nuestro país, pero también aprendí sobre el poder que tenemos como sociedad para lograr un cambio”.

Participación en programas de voluntariado

Los participantes de la investigación se han involucrado en una amplia gama de actividades centradas en la educación y el desarrollo social. A través del programa Peraj, han asumido roles como tutores de niños de primaria, coordinadores de programas de voluntariado y mentores. Además, participaron en proyectos de alfabetización, educación por la paz y charlas sobre prevención e inclusión social. Su compromiso se extendió a diversas organizaciones, incluidas la Fundación Vivo Sonriendo, Una Sonrisa Más y el Rotaract de Club Rotario, donde realizaron actividades de apoyo a la comunidad, talleres de superación personal y eventos benéficos para niños y jóvenes (ver Tabla 16).

Tabla 16. *Participación en programas de voluntariado*

Código	Comentarios de los participantes
P1-PSPV	“Alfabetización, derecho a la educación y al aprendizaje sin importar la edad, Peraj, derecho a la educación y hasta al buen desarrollo de los niños, proyectos como educación por la paz o charlas orientadas a prevención e inclusión social”.
P5-PSPV	“ITSON-Peraj adopta un amigo, me desempeñé como voluntaria para mi servicio social y posteriormente como coordinadora del mismo programa”.
P9-PSPV	“Cuando estudié mi licenciatura formé parte de un programa llamado Peraj... Mi rol inicial fue fungir como acompañante (tutor) de un infante [...] y posteriormente fui invitada a participar como colaboradora en las labores administrativas del programa. Fui coordinadora de tutores en mi 2da generación y desarrollé múltiples funciones en ese cargo: planear, diseñar, capacitar y, evaluar sin fin de actividades que se realizaban [...] Al concluir mi licenciatura y durante mi formación en maestría he sido invitada como capacitadora de las nuevas generaciones”.
P11-PSPV	“Peraj Adopta un amigo-como tutora de una niña. Albergue Centro de Justicia para la Mujer-cursos sobre autocuidado, autoestima, igualdad y cero discriminaciones, derechos humanos, sexualidad en jóvenes. Red de albergues: Hospitalidad y solidaridad-pláticas de autocuidado, talleres de superación personal y autoempleo. Fundación AMar-eventos a beneficio de niños y niñas de la localidad. Una Sonrisa Más-Pláticas de salud y autocuidado, actividades para niños, niñas y jóvenes de oncología”.
P12-PSPV	“Peraj Adopta un amigo, como mentor. Rotaract de Club Rotario como voluntario. Voluntariado del Hospital General de Cd. Obregón como voluntario. SEDESSON como coordinador de Red de programa REACCION. Fundación ITSON como voluntario”.

Impacto de los programas de voluntariado

La participación en programas de voluntariado ha tenido un impacto profundo en los participantes, enriqueciendo tanto su desarrollo personal como profesional. Han experimentado un crecimiento significativo en habilidades sociales, autoestima, gestión del tiempo, liderazgo y responsabilidad. Al interactuar con niños, aprendieron la importancia del ejemplo y la organización, lo que fortaleció el compromiso con su profesión. Además,

adquirieron una perspectiva más amplia de la vida, desarrollando empatía y valorando la importancia de las pequeñas acciones para impactar positivamente en la sociedad. Este compromiso social ha fortalecido su sentido de pertenencia y les ha mostrado cómo contribuir de diversas maneras, independientemente de los recursos disponibles (ver Tabla 17).

Tabla 17. *Impacto de los programas de voluntariado*

Código	Comentarios de los participantes
P2-PSIPV	“[...] el haber participado en programas de ese tipo me ayudó a desarrollar habilidades sociales [...] considero que los programas a los que pertenecí son igual de importantes y sobre todo motivadores para plantearme metas a futuro y saber qué es lo que quiero lograr como profesionista y sobre todo como persona”.
P3-PSIPV	“He tenido un desarrollo de habilidades sociales significativo, mejora de autoestima, gestión del tiempo, liderazgo y responsabilidad. Al trabajar como tutora aprendí que el ejemplo lo es todo para los niños, que si ven en ti una persona confiada y animada ellos reflejarán esto. En coordinación el trabajo fue diferente, ahora debía asegurarme que todo estuviera organizado para el momento en que llegaran los niños y esto conlleva una gran organización y gestión de recursos humanos, materiales, tecnológicos, etcétera”.
P5-PSIPV	“Ha cambiado mi sentido de pertenencia en la sociedad, a nivel personal y profesional [...] actualmente estoy consciente de que puedo contribuir de distintas maneras y no solamente en grandes proyectos o donde se solicite mi participación, sino que a través de pequeñas acciones se puede impactar en la sociedad y en las personas a mi alrededor [...]”.
P7-PSIPV	“Ha cambiado principalmente mi visión de la vida, el aprender a empatizar y valorar cosas a las que quizá no les damos mayor importancia, el poder estar tan cerca de realidades tan distintas a las que uno no se imagina que la gente puede estar expuestas te hace cambiar tu manera de pensar y actuar en función de apoyar a medida de lo posible [...]”.
P10-PSIPV	“Ha cambiado mi manera de ver las necesidades de los demás, tener en cuenta que no depende tanto del dinero con el que se cuente para brindar ayuda, con los conocimientos adquiridos en mi carrera profesional puedo hacer una aportación significativa a mi entorno”.

“Me han hecho interesarme más en querer compartir ese poquito de conocimiento, ver la felicidad de las personas al adquirir un nuevo conocimiento y pueda ser aplicado en su vida diaria, me llena de gozo y satisfacción un granito de arena que puedo dar a cada uno. Me hace crecer como persona, valorando a mis maestros portadores del conocimiento en clases y proyectos” [sic].

Discusión y conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en la categoría de gestión del conocimiento, se puede identificar que, al estar vinculadas las prácticas educativas con proyectos o investigaciones centradas en el desarrollo de la comunidad, se ha logrado un cambio significativo en el desempeño profesional y social de los involucrados, confirmando lo establecido por Rojas-Paredes (2023), quien afirma que a través de la educación se puede lograr una participación en la sociedad. Además de lo enriquecedor de establecer experiencias dentro de la realidad que permitan al estudiantado conocer sus habilidades y ampliar sus conocimientos para la toma de decisiones en su proyecto de vida (IESALC, 2021; UNESCO, 2021; UNESCO, 2023)

En cuanto a la formación profesional, los resultados ponen de manifiesto que las diversas prácticas educativas han contribuido como promotoras de la aplicación de normas y principios éticos, logrando que el estudiantado reconozca lo que la universidad espera de ellos una vez integrados a la vida laboral y social. Al crear la institución los escenarios necesarios para el desarrollo de comunidades de aprendizaje y práctica, se promueve la autonomía del aprendizaje, factor determinante para lograr el desarrollo de actores del cambio social, como lo establecen García-Cabrero *et al.* (2023).

Las personas participantes pusieron de manifiesto la importancia de la participación social en su desarrollo como profesionales, enfatizando que han ampliado la concepción que tienen sobre la realidad social de su contexto, desarrollando una serie de habilidades que les permiten enfrentar los retos y desafíos que su área laboral les exige, lo cual es de suma relevancia, ya que, como afirman Santana-González *et al.* (2021), las IES deben lograr que sus profesionales conozcan e interpreten al mundo para poder transformarlo.

El estudio revela hallazgos significativos en las áreas analizadas. En gestión del conocimiento, se destaca que los proyectos académicos no solo han mejorado la calidad de vida de las personas al facilitar el intercambio de conocimientos y fortalecer habilidades, sino que también han promovido una conciencia social sobre las necesidades comunitarias. Impactando

positivamente en el desarrollo personal y profesional de los participantes, enriqueciendo su formación y fortaleciendo sus valores. Además, la investigación aplicada se ve promovida a través de cursos específicos y proyectos que abordan problemas sociales.

Asimismo, los participantes reconocen la importancia de la formación ética, la cual ha sido moldeada por varios elementos durante su trayectoria académica. Además, asignaturas específicas preparan a los estudiantes para realizar intervenciones en la sociedad y promueven la conducta ética tanto en el ámbito profesional como en la vida laboral y social. Condición importante para el desarrollo de la ciudadanía, ya que, como lo afirman Ochoa-Cervantes y Pérez-Galván (2019), esta se construye participando e involucrándose. Además, como mencionan Pegalajar-Palomino *et al.* (2021), la formación profesional no solo debe formar en la disciplina, sino que debe permitir un contacto cercano con la realidad del entorno donde la acción es un principio activo. Es decir, la realidad social debe verse manifestada en el currículum buscando formar profesionales que reconozcan su profesión como parte del entramado social.

Por otra parte, la participación en proyectos de servicio a la comunidad ha transformado significativamente el desempeño profesional de los participantes, desarrollando en ellos una mayor conciencia social, habilidades para la colaboración y el liderazgo, así como un compromiso más profundo con la resolución de problemas sociales. Siendo estas algunas de las habilidades y competencias identificadas por la UNESCO (2023) para el futuro de la educación y el trabajo. La participación en programas de voluntariado ha tenido un impacto positivo en el desarrollo personal y profesional de los participantes, fortaleciendo habilidades sociales y fomentando una mayor empatía y compromiso social. Reafirmando así los planteamientos de García-Cabrero *et al.* (2023) y Ochoa-Cervantes y Pérez-Galván (2019), quienes coinciden en que la participación promueve una mayor conciencia de las responsabilidades personales y colectivas del individuo.

Siendo así que la participación en proyectos académicos y programas de voluntariado durante la formación universitaria no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también contribuye significativamente a su desarrollo personal y profesional, preparándolos para enfrentar los desafíos de la sociedad con integridad, ética y compromiso social.

Las prácticas educativas centradas en proyectos de servicio a la comunidad desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de conductas prosociales en el estudiantado, fomentando valores como empatía, colaboración, respeto y solidaridad; elementos esenciales para una sociedad cohesionada y empática. Logrando generar un impacto trascendental y cul-

tivando una actitud participativa en los futuros profesionales, llevándolos a ser agentes activos de cambio en lugar de meros observadores pasivos de la realidad.

Al involucrar a los estudiantes en proyectos diseñados en colaboración con la comunidad, se estimula su iniciativa y compromiso. Esto no solo los hace responsables de sus propias acciones, sino que también los impulsa a asumir la responsabilidad por lo que omiten hacer. Es vital hablar de una cultura de prevención y transformación que fomente la igualdad y la justicia, ya que estas son las bases de la responsabilidad social y una convivencia pacífica.

En resumen, las prácticas educativas centradas en proyectos de servicio a la comunidad no solo nutren el crecimiento individual, sino que también contribuyen al tejido social al promover valores de solidaridad, justicia y participación en la construcción de un mundo más equitativo y pacífico. Por lo cual se recomienda profundizar en este tipo de investigaciones.

Referencias

- García-Cabrero, B., Alba-Meraz, A. R., y Montero-López Lena, M. (2023). Cultura de paz, aprendizaje-servicio y formación ciudadana: Experiencias y reflexiones. *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana*, 8(18), 289-315. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0297>
- Hernández, S., R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.*, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education., Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p.
- Hernández-Trejo, L., Mejía-Gracia, C. A., y Gómez-Cabañas, J. R. (2024). Cultura de la paz en universidades. Un acercamiento al programa educativo de sistemas computacionales administrativos. *Interconectando Saberes* (17), 71-79. <https://doi.org/10.25009/is.v0i17.2804>
- Hurtado-Soler, A., Talavera-Ortega, M., y Roca-Pérez, L. (2019). Educación para la paz y la igualdad en la formación del profesorado. *Innovación Educativa*, 19(79), 123-144. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000100123&lng=es&tlng=es.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) (2021). *Caminos hacia 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior.* IESALC. https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/11/Pathways-to-2050-and-beyond_ESP.pdf

- Maldonado-Mera, B., y Benavides-Espinosa, K. (2018). Educar para la paz: una dimensión de la responsabilidad social universitaria. *Ciencias Administrativas* (12), 13-26. <https://www.redalyc.org/journal/5116/511656033006/html/https://www.redalyc.org/journal/5116/511656033006/html/>
- Ochoa-Cervantes, A., y Pérez-Galván, L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 18(1). <https://www.redalyc.org/journal/1710/171059669008/html/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021). *Pensar más allá de los límites. Perspectivas sobre los futuros de la educación superior*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377529>
- _____ (2022). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior*. UNESCO. <https://n9.cl/1u5qehttps://n9.cl/1u5qe>
- _____ (2023). *Los futuros que construimos: habilidades y competencias para los futuros de la educación y el trabajo*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386933>
- Pegalajar-Palomino, M. C., Martínez-Valdivia, E., y Burgos-García, A. (2021). Análisis de la responsabilidad social en estudiantes universitarios de educación. *Formación Universitaria*, 14(2), 95-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200095http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000200095>
- Peraj (2024). Nosotros: conoce nuestra historia. Peraj. <https://www.peraj.org>
- Rivera-Iribarren, M., Crespo-Cabuto, A., y Rojo-Carlón, J. M. (2024). Acciones docentes que favorecen la responsabilidad social en la universidad: caso de estudio. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 11(3). <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/4089/3993>
- Rojas- Paredes, R. A. (2023). La educación superior para el 2050. Desafíos y oportunidades para un futuro no tan lejano. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(1), 152-178. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i1.751>
- Rojas-Valdés, A., Rovira-Álvarez, Y., González-Fernández-Larrea, M., y Mirabal-González, Y. (2020). La formación de actores en función de la responsabilidad social universitaria. *Cooperativismo y Desarrollo*, 8(1), 147-159. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2310-340X2020000100147&lng=es&tlng=es.

- Rubio-Rodríguez, G. A., y Blandón-López, A. (2021). El profesorado y la responsabilidad social universitaria: Un análisis cualitativo de redes. *Formación Universitaria*, 14(2), 3-12. <https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v14n2/0718-5006-formuniv-14-02-3.pdf>
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto.
- Santana-González, D., Pérez-Gómez, N., y Morales-García, D. (2021). La formación de la Cultura de Paz en la Educación Superior. *Revista de Paz y Conflictos. Trabajos de Investigación*, 12(2), 234-248. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/18499/23557>
- Serrano-Pereira, M. G., Pinto-Loria, M. de L., y Hernández-Payán, E. (2022). Responsabilidad social: desarrollo y validación de una escala para estudiantes universitarios. *Psicumex*, 12(1), 1-28. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.447>
- Sustainable Development Solutions Network Australia/Pacific (SDSN) (2017). *Getting started with the SDGs in universities: A guide for universities, higher education institutions, and the academic sector*. Australia, New Zealand and Pacific Edition. Sustainable Development Solutions Network – Australia/Pacific., Melbourne. <https://reds-sdsn.es/wp/wp-content/uploads/2017/02/Guia-ODS-Universidades-1800301-WEB.pdf>
- Vallaey, F. (2020). *Responsabilidad Social Universitaria. El modelo URSULA: estrategias, herramientas, indicadores*. Unión de Responsabilidad Social Universitaria Latinoamericana. <http://unionursula.org/wp-content/uploads/2019/12/ursula-modelo-responsabilidad-social-universitaria-rsu.pdf>

Sobre los autores

Maricel Rivera Iribarren

Instituto Tecnológico de Sonora; doctora en Educación, maestra en Educación y licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de tiempo completo. Miembro del CA ITSON-44 “Alternativas educativas para la inclusión social”, perfil PRODEP, candidata al CONAHCYT y miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C., responsable de proyectos comunitarios y de investigación sobre responsabilidad social universitaria. Líneas de investigación: pedagogía del ocio y responsabilidad social universitaria.

Sus trabajos más recientes son: *Artículos*: “Acciones docentes que favorecen la responsabilidad social en la universidad: caso de estudio” (2024); “Pertinencia de un programa de atención a la comunidad desde la

perspectiva de sus actores: prácticas educativas desde la responsabilidad social” (2023); “Competencias parentales: estudio descriptivo a partir de las acciones de responsabilidad social universitaria”. *Capítulos*: “Dignidad y responsabilidad en el aula” (2023); “Hacia la construcción de criterios de docencia desde una perspectiva de género y responsabilidad social” (2022); “Los niños y el aprendizaje a lo largo de la vida en la era del COVID-19 (2022); Características de proyectos educativos socialmente responsables. Estudiantes universitarios aplicando metodología aprendizaje y servicio” (2022).

◇ ORCID: 0000-0003-1823-0149

◇ Correo electrónico: maricel.rivera@itson.edu.mx

Lorena Calderón Soto

Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), Licenciada en Ciencias de la Educación; líneas de investigación: responsabilidad social y pedagogía del ocio. Pertinencia de un programa de atención a la comunidad desde la perspectiva de sus actores: prácticas educativas desde la responsabilidad social.

Publicaciones recientes:

Baldenegro-Ochoa, I. G, Rivera-Coronel, D. R., Rivera-Iribarren. M. & Calderón-Soto, L. (2023). Relevance of a community care program from the perspective of its stakeholders: educational practices based on social responsibility. *Journal University Management*, 7(18), 10-18.

Rivera-Iribarren, M., Berumen-González, A.C., Calderón-Soto, L. y Dávila Navarro, M.C. (2022). Hacia la construcción de criterios de docencia desde una perspectiva de género y responsabilidad social. En D. I. Valdez-Pineda, y E. Ochoa Ávila (Eds.), *Violencia de género, hostigamiento, acoso sexual y discriminación a la diversidad sexual* (pp. 119-132). Cromberger.

◇ ORCID: 0000-0002-8407-831X

◇ Correo electrónico: lorena.calderon18774@potros.itson.edu.mx

Estanislao Casanova Sánchez

Maestro en Investigación Educativa por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON). Sus áreas de interés son la tecnología educativa, los estilos de enseñanza y aprendizaje, la felicidad subjetiva y otros aspectos de la

psicología positiva, las competencias parentales y aspectos relacionados con la responsabilidad social universitaria.

Publicaciones recientes:

Artículo: Parental competencies: descriptive study based on the actions of university social responsibility, *Journal of Technical Education* (2022).

Capítulo de libro: Patrón de tráfico en el salón de clase: sus implicaciones en los estilos de aprendizaje. En A. Lozano Rodríguez, M. Rivera Iribarren, J. M. Ochoa Alcántar, y M. C. Dávila Navarro (Eds.), *Conducción de grupos escolares*. (pp. 153-170), Cromberger (2023).

◇ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2270-9929>

◇ Correo electrónico: estanislaocasanova208205@potros.itson.edu.mx

Grace Marlene Rojas Borboa

Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON); doctora en Docencia, maestra en Educación y licenciada en Ciencias de la Educación. Licenciada en Danza Regional Mexicana. Profesora de tiempo completo. Miembro del CA ITSON-44 “Alternativas educativas para la inclusión social”, perfil PRODEP y candidata al CONAHCYT. Responsable de proyectos comunitarios y de investigación sobre educación artística, gestión cultural, arteterapia, género y cultura de paz.

Publicaciones recientes como coordinadora:

Investigaciones psicológicas en espacios socioculturales. La escuela y la comunidad (2023), Cromberger; *Competencias científicas, educativas y socioemocionales en estudiantes* (2023), Fontamara; *Aportes de las artes al servicio social, práctica profesional y voluntariado comunitario* (2022), Qartuppi, y *Proyectos artísticos de vinculación comunitaria y de arteterapias para grupos vulnerables en modalidades no convencionales* (2021), AMEditores.

◇ ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0319-0367>

◇ Correo electrónico: grace.rojas@itson.edu.mx

*Esta obra se imprimió bajo el cuidado de Ediciones Coyoacán, S.A. de C.V.
Av. Hidalgo No. 47-B, Colonia Del Carmen, Alcaldía Coyoacán, 04100,
Ciudad de México; en diciembre de 2024.
El tiraje fue de 200 ejemplares más sobrantes para reposición.*

El siglo XXI ha traído consigo una evolución significativa en la comprensión de los derechos humanos y su papel esencial en la promoción de sociedades inclusivas, equitativas y justas. En un mundo cada vez más interconectado y globalizado, la inclusión social, educativa y tecnológica se presenta como un reto apremiante y un objetivo crucial para el desarrollo sostenible de nuestras comunidades. Este libro, titulado *Derechos humanos y conductas prosociales para la inclusión social, educativa y tecnológica*, aborda la intersección crítica entre los derechos fundamentales, las conductas prosociales y la necesidad de integrar a todos los individuos en los diferentes aspectos de la vida contemporánea; está constituido por 12 trabajos, 8 reportes empíricos y 4 reportes teóricos, los cuales fueron dictaminados a doble ciego por destacados investigadores e investigadoras del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) y de otras instituciones de educación superior (IES) del país. Cada autor(a) ha contribuido con su experiencia y conocimiento en áreas clave como la legislación, la educación, la psicología, la tecnología y la sociología, brindando una visión interdisciplinaria que enriquecerá al lector(a) y le proporcionará herramientas útiles para la práctica y la reflexión. El cuerpo académico CA ITSON-44: “Alternativas educativas para la inclusión social”, del Departamento de Educación, logra su publicación gracias al financiamiento otorgado por el Programa Institucional Cultura de la Paz. Deseamos que este libro no solo represente una fuente de conocimiento, sino también un llamado a la acción, a través de la promoción de conductas prosociales y el respeto irrestricto a los derechos humanos que nos permita avanzar hacia una sociedad más justa e inclusiva, donde cada persona tenga la oportunidad de contribuir y beneficiarse del progreso colectivo. Que estas páginas inspiren a educadores, legisladores, activistas, tecnólogos y a toda persona interesada en construir un futuro donde la inclusión no sea una excepción, sino la norma.

ISBN

978-607-736-957-8

