

UNIVERSIDAD DE SONORA
División de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación
Licenciatura en Psicología



**Efectos de la exclusión e inclusión en la autoestima de estudiantes en situación vulnerable:
un estudio exploratorio en primarias de Hermosillo, Sonora**

Tesis

Para obtener el título de:

Licenciatura en Psicología

Presenta:

Carlos Antonio Medina Ruelas

Directora:

Dra. Reyna de los Ángeles Campa Álvarez

Asesores:

Dra. Blanca Aurelia Valenzuela

Dra. Patricia Rodríguez Llanes

Dra. Manuela Guillén Lúgigo

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Hermosillo, Sonora; noviembre 2022

Dr. Sergio Alberto Beltrán Moreno

Jefe del Departamento de Psicología y Cs. de la Comunicación

Universidad de Sonora

Presente

Por medio de la presente, me permito informar a usted que el trabajo de tesis de Licenciatura titulado **“Efectos de la exclusión e inclusión en la autoestima de estudiantes en situación vulnerable: un estudio exploratorio en primarias de Hermosillo, Sonora”**, y que fue desarrollado por el estudiante de la Licenciatura en Psicología **Carlos Antonio Medina Ruelas**, con número de expediente **213214332** cumple con los requisitos teóricos- metodológicos de un trabajo de investigación de Licenciatura y cuenta con el decoro académico suficiente para ser defendida en su examen de grado de Licenciada en Psicología.

Agradecemos se proceda a hacer las gestiones administrativas conducentes para la programación de la fecha de examen de defensa de grado.

Sin otro particular de momento nos es grato saludarlo.

Cordialmente comité de tesis:

Dra. Reyna de los Ángeles Campa Álvarez

Directora de tesis

Dra. Blanca Aurelia Valenzuela

Asesora

Dra. Patricia Rodríguez Llanes

Asesora

Dra. Manuela Guillén Lúgigo

Asesora

DEDICATORIA:

El presente trabajo investigativo lo dedicamos principalmente a Dios, por inspirar este proyecto y darnos fuerza para continuar en este proceso de obtener uno de los anhelos más deseados. A mis padres, por su amor, trabajo y sacrificio en todos estos años, por ser los principales promotores de mi formación, por confiar y creer en nuestras expectativas, por los consejos, valores y principios que nos han inculcado, y han sido el orgullo y el privilegio de ser su hijo. A mi padre, quien me enseñó que el mejor conocimiento que se puede tener es el que se aprende por sí mismo y a mi madre, quien me enseñó que incluso la tarea más grande se puede lograr si se hace un paso a la vez.

A mis hermanos y amigos por el apoyo incondicional, durante todo este proceso, por estar conmigo en todo momento gracias, porque con sus oraciones, consejos y palabras de aliento hicieron de mí una mejor persona y de una u otra forma me acompañan en todo momento. A todas las personas que nos han apoyado y han hecho que el trabajo se realice con éxito en especial a aquellos que nos abrieron las puertas y compartieron sus conocimientos.

AGRADECIMIENTO:

Quiero expresar mi gratitud a Dios, por que llena mi vida con su bendición y a puesto los medios y las personas correctas que me hicieron crecer en mi formación académica e hizo llegar siempre en el momento oportuno la información que necesitaba para aprender y desarrollarme correctamente en mi profesión y en mi persona.

Mi profundo agradecimiento a todas las autoridades y personal que hacen parte del (PSICOM) Departamento de Psicología y Comunicación, por confiar en mí, abrirme las puertas y permitirme realizar todo el proceso investigativo dentro de su establecimiento educativo. Agradezco a cada uno de nuestros docentes de la facultad de la Universidad de Sonora, por haber compartido sus conocimientos y habilidades a lo largo mi preparación psicología, por darme la perspectiva y la visión clara del verdadero significado como ciencia y ayudarme a entender que el raciocinio, los métodos de investigación y la disciplina son la base fundamental dentro del campo psicológico ya sea a nivel personal, social, u organizacional.

ÍNDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN -----	1
1.1. Introducción-----	1
1.2. Antecedentes-----	4
1.3. Planteamiento del problema-----	6
1.4. Objetivos de la investigación-----	9
1.5. Preguntas de investigación-----	10
1.6. Hipótesis de investigación-----	10
1.7. Justificación-----	11
1.8. Delimitación del estudio-----	12
1.9. Limitaciones del estudio-----	12
CAPITULO II. MARCO TEÓRICO -----	15
2.1. Exclusión e inclusión socioeducativa-----	15
2.2. Niñez vulnerable-----	18
2.3. Factores de riesgo y protectores en la vulnerabilidad social-----	21
2.4. Convivencia Escolar-----	24
2.6. Resiliencia-----	29
2.7. Modelos en psicología social -----	32
2.7.1. Teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987)-----	33
2.7.2. Teorías de Cognición Social-----	35
2.7.3. Modelo de Bienestar Psicológico de Ryff (1998)-----	36
2.7.4. Aportaciones teóricas y modelos en la Psicología comunitaria-----	38

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN -----	42
3.1. Enfoque de Investigación-----	42
3.2. Tipo de investigación-----	43
3.3. Participantes -----	43
3.4. Técnicas de recolección de datos -----	43
3.5. Procedimiento y análisis de datos:-----	45
CAPÍTULO IV. RESULTADOS -----	42
4.1. Tipos de vulnerabilidad-----	46
4.2. Percepción de inclusión/exclusión-----	46
4.3. Nivel de autoestima -----	51
4.5. Correlaciones entre las variables -----	57
CAPITULO V. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES-----	58
Referencias bibliográficas: -----	64
Anexo 1. Instrumento de autoestima e inclusión/exclusión escolar (adaptación a niños (as) de primaria).-----	79

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. Definiciones Dimensiones Modelo de Bienestar Psicológico Ryff (1998)	37
Tabla 2. Conjunto SAM concepto de inclusión.....	47
Tabla 3. Conjunto SAM concepto de exclusión.....	49
Tabla 4. Dimensiones/ reactivos de autoestima escolar.....	53
Tabla 5. Dimensiones/ reactivos de autoestima general (sí mismo).....	53
Tabla 6. Dimensiones/ reactivos familiar (Hogar).....	54

Tabla 7. Dimensiones/ reactivos de autoestima social.....	55
Tabla 8. Correlaciones entre las variables de estudio.....	57

INDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Tipos de vulnerabilidades en estudiantes de primaria.....	46
Gráfica 2. Percepción de inclusión-exclusión en estudiantes de primaria.....	47
Gráfica 3. Resultados globales de las puntuaciones percentiles de autoestima por dimensión	51

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de Continuo de Vulnerabilidad-Bienestar (Ñanculeo, 2014).	24
Figura 2. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987)	33
Figura 3. Dimensiones del modelo de bienestar propuesto por Ryff (1989)	37
Figura 4. Sinergia y balance entre necesidades personales, relacionales y colectivas del bienestar (Nelson y Prilleltensky, 2004). Fuente: Montero (2004)	40
Figura 5. Modelo metodológico de investigación	42
Figura 6. Red semántica de inclusión.....	48
Figura 7. Red semántica de exclusión.....	50
Figura 8. Área e indicadores de baja autoestima en estudiantes de primaria.....	56

RESUMEN:

La sociedad actual demanda al profesional de psicología brindar una atención a los grupos poblacionales en riesgo o vulnerabilidad, que han sido afectados por la exclusión socioeducativa, siendo las escuelas primarias un escenario para la evaluación de riesgos en niños y niñas que por diversas causas no logran alcanzar las metas educativas esperadas; entre ellas están el rezago, rechazo y exclusión experimentada. Por ello, el objetivo general de la presente tesis es identificar los efectos de la exclusión-inclusión en la autoestima de estudiantes de primaria en situación vulnerable en Hermosillo, Sonora. Con la finalidad de tener una exploración preliminar de la situación vivenciada por niños y niñas en este contexto socioeducativo. Se implementó una metodología mixta de tipo exploratoria-descriptiva no experimental, donde participó una muestra de 120 estudiantes de primarias públicas en Hermosillo, Sonora. Se aplicó la técnica de redes semánticas para medir la percepción sobre la inclusión-exclusión, así como preguntas abiertas, la técnica de dibujos proyectivos y el Inventario de Autoestima de Coopersmith. Los resultados indican que un 77% de los menores se sienten incluidos y 33% excluidos, asocian la palabra exclusión con actos discriminatorios como el rechazo, burlas y bullying lo que genera malestar emocional y conductas de aislamiento. Los tipos de vulnerabilidad identificadas son de orden social en relación con una situación económica baja (65%), se detectan problemas familiares y necesidades educativas especiales. Un 39% de los estudiantes puntuaron un nivel bajo de autoestima, siendo el área social y familiar la mayor afectada. Se obtuvo una correlación significativa entre niveles de autoestima altos e inclusión, y, por otra parte, niveles bajos de autoestima genera mayor exclusión; se logró identificar 10 casos por aula de estudiantes que se sienten excluidos y 12 casos que tienen baja autoestima, encontrando una relación alta y significativa, representando el 36% en promedio. Se propone para próximas investigaciones desarrollar programas para fomentar la resiliencia, autoestima, habilidades sociales y manejo de emociones. Así como ampliar la muestra para involucrar a los padres de familia y docentes en la formación integral de los menores.

Palabras claves: Exclusión Social, vulnerabilidad social, autoestima, resiliencia, familia, estilos de crianza, educación primaria.

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

1.1. Introducción

La presente tesis aborda como objeto de estudio la exclusión e en el sistema educativo en estudiantes con algún tipo de vulnerabilidad o diversidad de cualquier índole (social, físico, psicológico, económico, etc.); afectando a diversos grupos sociales que no tienen acceso, además de aquellos que estando inscritos son segregados o discriminados por razones de procedencia social, género, interculturalidad, capacidades o por no lograr un aprendizaje esperado al no tener una atención de calidad educativa (Blanco, 2014). Por tanto, la educación inclusiva se considera un proceso de cambio, en donde se incluyen a los estudiantes con alguna diversidad o vulnerabilidad social; tiene su base en los derechos humanos promoviendo la equidad y justicia social, con la finalidad de fortalecer la dignidad humana, sin discriminación e igualdad de oportunidades (Fasting, 2013; Mäkinen, 2013; Rodríguez, Miranda y Miranda, 2018).

Por lo cual el modelo de inclusión pretende brindar atención para aquellos grupos en una situación vulnerable y de desigualdad social; es preciso indicar que la educación inclusiva atiende a personas en condición de pobreza, género, interculturalidad, etnia, discapacidad, entre otros (Barrero, 2016; Echeita & Ainscow, 2011; Guillén & Valenzuela, 2015); representando colectivos sociales con menores oportunidades de acceso a la educación básica, la cual es fundamental cursar para contribuir en el desarrollo intelectual y social del individuo (Blanco et al, 2014). En México, la educación inclusiva representa un reto en el sistema educativo; en relación con la construcción de políticas, prácticas y culturas inclusivas que permitan a la diversidad de estudiantes alcanzar los aprendizajes básicos de la educación obligatoria (Marshesi, Blanco & Hernández, 2014; Montiel & Arias, 2017; Valenzuela et al., 2014).

De acuerdo con Busso (2001), se puede entender en términos generales vulnerabilidad como el daño o perjuicio físico o moral que puede recibir una persona o grupo de personas. Tradicionalmente este concepto se ha asociado a temas económicos, ambientales, desastres naturales, salud física y mental de los individuos; situaciones que alteran el estado de bienestar de los individuos o familias. Por su parte Chambers (1989, p.1) define vulnerabilidad como “la exposición a contingencias y tensión y la dificultad para afrontarlas. La vulnerabilidad tiene por tanto dos partes: una parte externa, de los riesgos, convulsiones y presión a la cual está sujeto un individuo o familia; y una parte interna, que es la indefensión, esto es, una falta de medios para afrontar la situación sin pérdidas perjudiciales”.

Se entiende como grupo vulnerable, aquel conjunto de personas que se encuentran en estado de desamparo, es decir, que cuentan con todo tipo de derechos, pero no se les reconoce por completo, lo que produce que estén expuestos a la violación de sus derechos y, por lo tanto, cuentan con desventaja dentro de la sociedad (Flores, 2010). Por su parte Acevedo et al. (2014, p.13) indican “un grupo vulnerable aquel que, en virtud de su género, raza, condición económica, social, laboral, cultural, étnica, lingüística, cronológica y funcional sufren la omisión, precariedad o discriminación en el sistema y servicios sociales”.

En tal sentido, entre la pluralidad de grupos vulnerables y en la revisión de la literatura (Guillén y Valenzuela, 2015; Acevedo et. al, 2014) se alude con mayor frecuencia los siguientes grupos: condiciones de género, mujeres en situación de violencia, niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo social (pobreza, etnicidad, niños en riesgo de salir del hogar, menores infractores y menores víctima de violencia física, sexual o psicológica en el seno familiar, menores con discapacidad y menores con padecimientos adictivos), menores en situación de calle, menores

trabajadores, orientación sexual, personas de la tercera edad, personas discapacitadas, población rural e indígena en situación de pobreza, mujeres embarazadas y en estado de lactancia; entre otros.

Como se aprecia, la pluralidad de grupos vulnerables es cada vez mayor, dando oportunidad de desarrollar investigaciones orientadas al análisis de las problemáticas sociales vivenciadas por los sujetos en diversas etapas del desarrollo humano y en condiciones de cualquier tipo de vulnerabilidad. Ante tal circunstancia, la presente investigación se sitúa en el grupo de la niñez, debido a que por sus propias características y al ser menores de edad constituyen un sector de la población especialmente vulnerable.

En el campo de la Psicología Social, el estudio de los problemas sociales se parte de la detección de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer en su ambiente individual y social, para solucionar o prevenir problemáticas que alteren el bienestar personal o comunitario (Montero, 1984). Lewin (1951) (como se citó en Guerrero, 1972) indica que la aplicación psicológica en diversos contextos sociales ha de ser de una manera dinámica, con métodos constructivos para los problemas psicológicos. La conducta debe ser vista en función de la situación como un todo y como existe en el momento para el individuo. Con el fin de modificar conductas, prejuicios, estilos de comunicación, dinámicas, etc.

Mencionado lo anterior, el objetivo general de la investigación es identificar los efectos de la exclusión en la autoestima y desarrollo social de estudiantes de primaria en situación vulnerable en Hermosillo, Sonora. Con la finalidad de tener una exploración preliminar de la situación vivenciada por niños y niñas en este contexto socioeducativo. Con esta investigación se pretende comprender un poco más, como es que ciertas pautas de comportamiento en las relaciones

familiares aportan habilidades en el desarrollo de la resiliencia en el infante, y de qué manera esto determina la forma de enfrentar los problemas.

La tesis se estructura en cinco capítulos. En el primero se muestra un panorama general de la investigación, donde se plantean los antecedentes, preguntas de investigación, objetivos, justificación; con la finalidad de introducirnos a la investigación. En el segundo capítulo, se presenta el marco teórico de la investigación donde se presentan los conceptos centrales de exclusión/inclusión, la vulnerabilidad en la niñez, autoestima, factores de riesgo y protectores; y modelos teóricos en el campo de la Psicología Social. En el tercer capítulo, se describe la metodología de investigación que se realizó, desde el enfoque y tipo, los participantes, las técnicas de recolección de datos que se emplearon y el procedimiento para el análisis e interpretación de los datos. El cuarto capítulo muestra los resultados de la investigación y en el último conclusiones y discusiones encontrados en el estudio.

1.2. Antecedentes

En el campo de la Psicología Social una tarea urgente es intervenir en la atención de menores que han sido afectados por condiciones de desigualdad social y exclusión; para facilitar la participación social, el desarrollo de una autoestima sana y habilidades sociales. Siendo las escuelas un escenario próximo a los menores para diseñar investigaciones orientadas a la inclusión, concientización y equidad social. En este apartado se revisan investigaciones previas al objeto de estudio para sustentar y contrastar los resultados obtenidos en la presente.

Estudios realizados por Lara (2015); Razeto (2016); Campa, Valenzuela y Guillén (2019) indican que los cambios que transcurre el ser humano durante la infancia y adolescencia tienen un impacto en el desarrollo psicosocial y en los actores sociales que se involucran en este proceso,

afectando significativamente la calidad de vida, en lo psicológico, familiar, educativo y en las relaciones sociales. En una investigación realizada por Urrego, et al. (2014) se indica que el desarrollo óptimo y sano del ser humano depende en gran medida de las interacciones que se forjan en las etapas tempranas del ciclo vital, de igual forma en las relaciones que establecen en el contexto social que se desenvuelve.

Milic y López (2003) indica que el desarrollo de los estudiantes, no solamente se limita a la esfera cognitiva si no vas más allá, considerando el desarrollo socioemocional; y los menores al experimentar la exclusión por parte de la comunidad educativa les genera dificultades en la interacción social y autoestima. Por lo cual, se debe tener una actitud activa orientada a eliminar prejuicios y actitudes negativa, que en algunas ocasiones están presentes en la comunidad educativa hacia los niños y niñas con alguna necesidad educativa especial o vulnerabilidad social.

Por su parte Jaramillo et al., (2014) indica que investigar la inclusión social implica estudiar la dinámica de una comunidad para tener en cuenta los roles, significados y prácticas construidas entre las mismas personas; es decir, los valores, sentidos y formas de organización. Siendo durante la niñez una etapa primordial para vivir las primeras experiencias de inclusión y participación; no obstante, la realidad se pinta diferente al no hacer plenos los derechos de los menores y ser excluidos socialmente. Uriarte (2006) refiere que los centros educativos reciben estudiantes que están en situación de desventaja social, familiar o personal y que son sujetos de riesgo de exclusión educativa: fracaso escolar, inadaptación y conflictividad. En consecuencia, desde las escuelas se debe formar la resiliencia en los menores, reforzando en este sentido la autoestima, la creatividad y la iniciativa.

En una investigación realizada por Moreno et al. (2011) sobre el nivel de autoestima en un grupo de niños de primaria en Bogotá, indica que una autoestima alta es la base de la salud mental y física de una persona, debe ser fomentada desde la familia, sociedad y escuela. Siendo en la etapa de la niñez cuando se empieza a crear la autoimagen, en la que el menor se juzga o acepta así mismo; influyendo significativamente en contexto social, por ende, los centros educativos deben fortalecer la autoestima mediante espacios de convivencia y comunicación, además de diseñar talleres que motiven y enseñen a los niños la trascendencia que tiene la autoestima en las esferas de la vida.

En el contexto mexicano en una investigación realizada por Torres (2018) evidencia que la autoestima es una de las principales fuentes de motivación en los individuos, identificando que una autoestima interfiere en un desempeño académico bajo y conductas disruptivas; por consiguiente, la intervención docente debe encaminarse en implementar en su curricular elementos didácticos y afectivos. En las aulas los estudiantes se interrelacionan con sus pares, los que les permite aprender adaptarse, comunicarse, integrarse, valorarse a si mismo y a los demás; siendo esencial brindar experiencias positivas y enriquecedoras, que conlleven el desarrollo de la autoestima (Parada, Valbuena y Ramírez, 2016).

1.3. Planteamiento del problema

En la niñez se produce un proceso de desarrollo y formación humana, donde se mantiene una relación de dependencia con otras personas para realizar las actividades cotidianas, lo que implica una mayor situación de vulnerabilidad en este grupo poblacional. La vulnerabilidad aumenta cuando los padres y madres presentan condiciones de carencia social y pobreza, pues en la mayoría de los casos a los menores se les adjudican responsabilidades ajenas a ellos, renunciando

a las oportunidades futuras, como lo es concluir satisfactoriamente su educación (Jaimes e Izquierdo, 2014).

Cortes y Sotomayor (2016), mencionan que en algunas ocasiones el determinismo social, cultural, o circunstancial es susceptible de atraer ciertos factores de riesgo, de vulnerabilidad social, que pueden provocar, sobre todo en los contextos de pobreza una indefectible situación de exclusión social para la persona o incluso para toda su comunidad. Según Deza (2015: 231- 240). La condición de estar en riesgo se define como la interacción de factores externos (influencia de pares, familia, escuela, comunidad y cultura) con vulnerabilidades individuales (características cognitivas, capacidad de resolución de conflictos, tolerancia a la frustración, etc.) que sensibilizan a ciertos individuos que se encuentran más expuestos ante estos. El modelo de factores de riesgo busca identificar variables que aumenten la probabilidad de afectar negativamente el desarrollo de las personas.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2017), evidencian desigualdades económicas y arrojan un 30,7% cerca de 186 millones de personas se encuentran en situación de pobreza. En México, datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2016), indican que un 43.6% de la población está en situación de pobreza y 7.6% en pobreza extrema, lo que significa que 4 de cada 10 habitantes tiene esta condición. Lo que respecta al contexto de estudio, en el estado de Sonora, las cifras arrojan un 32.8% (875 mil) personas en situación de pobreza y en pobreza extrema es del 5.3% (142 mil) (CONEVAL, 2014).

Según la UNICEF (2012), cada año, más de 200 millones de niños y niñas no alcanzan su pleno potencial cognitivo y social. Debido a su desarrollo deficiente, muchos son propensos al

fracaso escolar, Siendo la exclusión social uno de los principales problemas que afecta a grupos vulnerables que viven situaciones de desigualdad social, económica, educativa, etc. (Valenzuela, et al, 2014). Siendo la educación inclusiva una vía para consolidar sociedades democráticas y justas, que brinden a todas las personas oportunidades de desarrollar su máximo potencial, con miras a un futuro sostenible con una existencia plena y digna (Sobrero, 2018).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018), indica que la educación es un componente fundamental para la vida, debido a que brinda paz, combate la pobreza y fortalece el desarrollo sustentable, por lo que se ha establecido como un derecho humano para toda la población, sin embargo, esto no sucede en todos los lugares, ya que hasta la fecha millones de niños han sido privados del derecho a la educación por factores donde se ven involucradas condiciones económicas, sociales y culturales, demostrando así el incumplimiento de la implementación y aplicación de dicho derecho por el Estado.

La UNESCO (2016) expone que México, la población con mayor riesgo a presentar exclusión se compone por aquellos que se encuentran en situaciones de pobreza y marginación, así como situaciones vulnerables, tales como migrantes, indígenas, y niños, niñas y jóvenes que presentan discapacidad, siendo así una gran diversidad de población afectada, implicando factores sociales, psicológicos, culturales, económicos y geográficos, como también situaciones generadas dentro del Sistema Educativo Nacional, como la distribución inequitativa de recursos y la falta de cobertura.

Cabe destacar que la educación de las personas con discapacidad es mucho menor en comparación con otras personas. Generalmente el proceso educativo es más problemático, pues se enfrentan con diversas situaciones que afectan su equilibrio, desde tomar menos clases o cursos,

dejar de asistir a la escuela, y finalmente, llegar hasta la educación interrumpida por largos periodos de tiempo. Las personas con discapacidad en la mayoría de los casos por su limitación física, mental o sensorial y por barreras que la misma sociedad que se impone, presentar altos grados de exclusión social toda vez que se presentan poco acceso a sitios públicos entre otras desventajas sociales (Ospina, 2010).

Lo antes expuesto, revela indicadores de vulnerabilidad y riesgo social. Evidenciando que los principales contextos que perjudican el desarrollo de los niños y niñas; se encuentran en el plano sociofamiliar en cuanto a indicadores de pobreza, dificultades familiares como situaciones de violencia, disfuncionalidad o abandono; por otro lado, a nivel personal, se muestra que las principales características que ponen en riesgo de vulnerabilidad a una persona es tener una discapacidad o pertenecer a un grupo minoritario indígena o migrante. Tales contextos, tienen un efecto negativo en el plano psicosocial, afectando principalmente la identidad, autoestima, personalidad, habilidades para la convivencia social y a largo plazo en los adolescentes pueden presentar conductas antisociales y delictivas; embarazos, adicciones o deserción escolar.

1.4. Objetivos de la investigación

General

La presente investigación pretende identificar los efectos de la exclusión en la autoestima de estudiantes de primaria en situación vulnerable en Hermosillo, Sonora. Con la finalidad de tener una exploración preliminar de la situación vivenciada por niños y niñas en este contexto socioeducativo.

Específicos

1. Identificar la percepción que tienen los estudiantes en relación con la inclusión/exclusión educativa experimentada en las escuelas primarias.
2. Evaluar el nivel de autoestima de niños y niñas en situación vulnerable (pobreza, problemas familiares, discapacidad, etc.)
3. Correlacionar el nivel de autoestima con la percepción de exclusión o inclusión educativa.

1.5. Preguntas de investigación

1. ¿Cuál es la percepción de los estudiantes en relación de la inclusión o exclusión educativa?
2. ¿Cuál es el nivel de autoestima de los estudiantes de primaria en situación vulnerable?
3. ¿Existe una relación entre la exclusión e inclusión educativa con la autoestima en niños y niñas en situación vulnerable?

1.6. Hipótesis de investigación

H1: A mayor exclusión social y educativa vivenciada se presentan niveles bajos de autoestima en estudiantes con alguna situación de vulnerabilidad.

H2: A mayor inclusión social y educativa se presentan niveles altos de autoestima en estudiantes con alguna situación vulnerable.

H3: Un nivel de autoestima alto en estudiantes con alguna situación vulnerable permite una mayor adaptación al entorno socioeducativo.

1.7. Justificación

La ciencia, la tecnología y la innovación deben contribuir a elevar la calidad de vida de la población, acrecentando el nivel educativo y cultural, siendo un nuevo compromiso (contrato) social; basándose en la erradicación de la pobreza y las desigualdades sociales (UNESCO, 2018). Por tanto, desarrollar investigaciones en atención a grupos vulnerables permite contribuir a este compromiso social; principalmente si es en atención a los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Rodríguez (2015) afirma que el desconocimiento de la diversidad social y los riesgos de vulnerabilidad; causa en la sociedad determinados prejuicios, bajas expectativas y falsas creencias sobre las posibilidades de desarrollo de los individuos; siendo necesario el empleo de estrategias para la promoción y fomento de una cultura inclusiva que reconozca el valor humano de las personas en situación de desventaja social. López (2006) refiere que el reconocimiento de la pluralidad y diversidad social implica un modelo educativo que sea capaz de educar a una ciudadanía que comprenda, defienda y promueva las diferencias humanas como valor y derecho humano; es decir, la cultura de la diversidad se basa en principios éticos y exige a la sociedad cambios en sus comportamientos con respecto a las personas segregadas.

La UNESCO (2018) menciona que se requieren investigaciones que permitan que todos los seres humanos puedan convivir y desarrollar al máximo sus potencialidades, exige la desaparición de la injusticia y de la discriminación hacia cualquier persona: consiguientemente, debe desaparecer de nuestro mundo la ignorancia de la diversidad, el miedo a convivir con la misma y los estereotipos. La creación real de este nuevo mundo justo y solidario plantea en la agenda de

investigación la construcción de una cultura de la paz, enfocándose a conocer y resolver problemas sociales que requiere crear una ética científica pacifista.

Por tanto, la investigación tiene una gran relevancia y compromiso social ético, para la atención en los primeros años de vida resultando crucial el desarrollo óptimo y sano del niño, niña y adolescente, ya que la mayoría de sus actividades dependen de otros (familia, comunidad, servicios sociales, salud, vivienda, educación y recreación); presentando mayores dificultades sobre todo, para aquellos grupos que enfrentan un contexto de vulnerabilidad, pobreza, discapacidad, desnutrición y un medio ambiente poco adecuado para su crecimiento, entre otras. En esta etapa asistir a la escuela y recibir una educación de calidad resulta esencial para desarrollar sus potencialidades y ampliar las oportunidades que permitan mejorar su calidad de vida (UNICEF, 2017).

1.8. Delimitación del estudio

En general el tema de investigación se centró en los factores que afectan la personalidad del individuo cuando éste es expuesto a factores, ya sea protectores o de riesgo a la hora de socializar con sus compañeros en la etapa de educación primaria, y que tanto depende de ello, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas, así como también que tanto influye el ser excluido o incluido en su grupo social a la hora de desarrollar habilidades sociales adecuadas para adaptarse dentro de su contexto social inmediato.

1.9. Limitaciones del estudio

En cuanto a las limitaciones del estudio se puede decir que nos hubiera gustado abarcar un poco más en cuanto a los participantes de este, o acaparar más escuelas primarias, con diferentes factores y poder compararlos entre sí. Factores tales como la discriminación por discapacidad, raza o

religión, por ejemplo, en una escuela privada o que cuente con todos los factores protectores, y verificar cual sería el fallo en dicha sociedad escolar, así como la respuesta de la institución a dicha problemática en caso de que este tipo de situaciones se llegasen a presentar.

CAPITULO II.

MARCO TEÓRICO

CAPITULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Exclusión socioeducativa

Durante la niñez se lleva a cabo un proceso de desarrollo y formación humana, durante el cual se mantiene una relación de dependencia con otras personas para realizar las actividades cotidianas, lo que implica una mayor situación de vulnerabilidad en este grupo poblacional. La vulnerabilidad en los menores aumenta cuando los padres presentan condiciones de pobreza, falta de oportunidades y/o baja escolaridad, pues en la mayoría de los casos a los menores se le adjudican responsabilidades y tareas que no son acordes a su edad, en la mayoría de los casos teniendo que renunciar a las oportunidades futuras, principalmente en el área que corresponde a su educación (Jaimes e Izquierdo, 2014).

Bajo contextos sociales de pobreza, existe una casi inevitable situación de exclusión social para la persona y en ocasiones también para toda su comunidad (Cortes y Sotomayor, 2016). La exclusión social en la infancia es entendida como una situación en la cual se encuentran los niños y niñas cuando no tienen la oportunidad de participar plenamente en la vida social, económica y civil, o cuyo entorno ya sea personal, familiar, social o cultural no les permite acceder a un nivel adecuado de ingresos y recursos, esto supone que no pueden disfrutar de una calidad de vida considerablemente aceptable dentro de la sociedad en la que viven. Se puede decir que es cuando no se ejercen por completo los derechos fundamentales de su niñez (Subirats, 2004).

La condición de estar en riesgo se define según el grado de exposición a factores externos al individuo, ya sea influencia de la familia, escuela, comunidad, cultura y en la actualidad debemos también tomar en cuenta los medios de comunicación, y la repercusión de estos en la percepción

del entorno, así como vulnerabilidades individuales (características cognitivas, resiliencia, tolerancia a la frustración, etc.) que sensibilizan a ciertos individuos que se encuentran más expuestos ante estos.

Tomando en cuenta estos factores, se puede decir que la educación inclusiva es una forma de combatir a través de la educación, las problemáticas que se presentan en nuestra sociedad, siendo considerados fundamentales para lograr mejoras en la inclusión de los estudiantes, procurando un cambio significativo en las diversas áreas del desarrollo del niño, en cuanto a lo educativo, emocional y social.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), (2011) indica cinco dimensiones de exclusión que se viven en el sistema educativo, la primera dimensión es estar fuera de la educación inicial, es decir la etapa preescolar en la que niños y niñas no están inscritos a dicho nivel educativo; como segunda dimensión está la exclusión total o parcial de la educación primaria, en donde niños y niñas que cuentan con la edad para cursar este nivel escolar nunca han tenido acceso a la escuela primaria, por otro lado tenemos algunos infantes que ingresan y no logran culminar con este nivel educativo; una tercera dimensión señala la exclusión actual, total o parcial de la educación secundaria; una cuarta dimensión sería la exclusión silenciosa de la educación primaria, en donde los alumnos están inscritos al sistema educativo, pero se encuentran con diversas dificultades que los ponen en riesgo de abandonar las clases y lo mismo ocurren en la dimensión cinco donde los alumnos se encuentran inscritos en la educación secundaria, pero de igual manera encuentran diversas dificultades para cursar este nivel educacional con éxito.

La UNICEF (2017), indica que los cambios sociales de la actualidad han generado una mayor vulnerabilidad, afectando a un mayor número de niños, niñas, jóvenes, familias y a distintos sectores de la sociedad.

De acuerdo a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2016), en la Agenda 2030 dentro de sus objetivos de desarrollo sostenible, en el objetivo 4 educación de calidad, meta 4.5, propone: “eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional” (CEPAL, 2016 p.15). Explicitando un compromiso de brindar una educación inclusiva a niños y niñas inmersos en una situación vulnerable, para fomentar el desarrollo personal y social; y en consecuencia contribuir a reducir la pobreza o exclusión social.

Booth & Ainscow (2011) señalan que la educación inclusiva hace referencia a un proceso que pretende reducir las barreras del aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, dicho proceso consta de tres dimensiones, 1) cultura, 2) política y 3) práctica. Dentro de la dimensión cultural, se refiere a la comunidad educativa con valores y creencias compartidas. En la segunda dimensión, la inclusión es el impulsor del centro educativo y delimita las modalidades de apoyo para dar frente a la diversidad. En la tercera, las prácticas promueven las actividades de participación plena y efectivo acorde a la cultura y capacidades del alumno.

Por tanto, la educación inclusiva tiene una particular relevancia, como una vía para consolidar sociedades democráticas y justas, que brinden a todas las personas oportunidades para desarrollar su máximo potencial, con miras a un futuro sostenible y una vida digna (Sobrero, 2018).

Lo anterior con lleva a un cambio global en sistema educativo, que afecta a todo el alumnado con un doble objetivo: conseguir el éxito de todos, sin excepciones, en la escuela; y luchar contra cualquier causa o razón de exclusión, segregación o discriminación (Muntaner, Roselló & Begoña, 2016). En la perspectiva de Arnaiz (2003) los elementos que han influido en el reconocimiento de la importancia de la educación inclusiva son: el reconocimiento de la educación como un derecho y la consideración de la diversidad como un valor educativo esencial para la transformación de las escuelas.

Es importante considerar que se tiene un mayor impacto en el aprendizaje cuando se ofrecen contenidos académicos con los cuales los alumnos se identifiquen, ya que esto propicia interacciones colaborativas entre los miembros, sobre todo si se cuenta con recursos materiales que facilitan la inclusión y además de recibir constantes capacitaciones en atención a los grupos más vulnerables (Jiménez, Laluez y Fardella, 2017; McBrayer y Wong, 2013; Serrano y Pontes, 2017).

Lo antes citado, permite evidenciar que la educación inclusiva constituye una forma de responder y abordar la diversidad, busca favorecer la ampliación y democratización de las oportunidades de formación, en el marco del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida y como un derecho; propiciando un ambiente de aprendizaje que promueva el desarrollo integral, personal y académico de los estudiantes sin distinción alguna.

2.2. Niñez vulnerable

La etapa de la infancia es la que transcurre desde el nacimiento hasta la madurez del infante. Dentro de esta etapa del desarrollo humano existen diferentes momentos significativos en el ritmo del desarrollo del menor, según sus características físicas, psicológicas y sociales (Borja, 2018). Los años intermedios que comprenden la etapa de la infancia, los cuales van desde los 6 a los 12

años, se denominan años escolares. La escuela nos brinda la experiencia fundamental durante este periodo de tiempo en nuestras vidas, para desarrollarnos física, cognitiva y psicosocialmente (Papalia, 2001). Sin embargo, en algunos casos no se logra cumplir con un desarrollo pleno, cuando el individuo experimenta situaciones de exclusión social.

El término de “exclusión social” va formando un concepto durante el último cuarto del siglo XX, las situaciones sociales a las que se refiere han sido estudiadas y conceptuadas desde el siglo XIX, usando otros términos. Y desde luego el fenómeno histórico de la existencia de colectivos excluidos, desprovistos de oportunidades sociales básicas, puede rastrearse en sociedades de castas.

Los sistemas de escolarización europeos de finales de siglo XIX establecieron la escolarización obligatoria y gratuita como respuesta a nuevos factores en la naturaleza del trabajo, es decir para dar una formación laboral adecuada a una sociedad en aumento como resultado de la industrialización, y la consideración del papel del estado como benefactor de la sociedad. Desde la perspectiva educativa adquiere relevancia si consideramos que durante el período formativo y escolar se dejan ver procesos de vulnerabilidad social e institucional de determinadas personas y/o colectivos sociales atendiendo un conjunto amplio de factores tanto personales como socioculturales. Pues desde el contexto escolar se combinan, agudizan y retroalimentan diferentes factores de riesgo, que configuran trayectorias que pueden terminar en procesos de exclusión educativa y, con el tiempo, también de exclusión social (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009).

Desde este punto de vista el fracaso escolar se refiere a «lagunas en el aprendizaje de conocimientos y capacidades académicas e intelectuales, que se considera deben de aprenderse

en las escuelas, así como también al desarrollo inapropiado de vivencias, sentimientos, percepciones y valores personales, y quizás, e igualmente, a la adquisición insuficiente de habilidades sociales, conciencia y aceptación de valores y normas de conducta decisivas para una vida común aceptable» según Escudero (2005, p. 91). Marchesi y Pérez (2003, p. 26) citados por Jiménez, M., Luengo J. y Taberner J. (2009).

La UNESCO (2016) expone que México, la población con mayor riesgo a presentar exclusión se compone por aquellos que se encuentran en situaciones de pobreza y marginación, así como situaciones vulnerables, tales como migrantes, indígenas, y niños, niñas y jóvenes que presentan discapacidad, siendo así una gran diversidad de población afectada, implicando factores sociales, psicológicos, culturales, económicos y geográficos, como también situaciones generadas dentro del Sistema Educativo Nacional, como la distribución inequitativa de recursos y la falta de cobertura.

De acuerdo con INEGI (2015) indica las siguientes situaciones de vulnerabilidad social en la infancia:

- Los niños y niñas Sonorenses en edades de 5 a 14 años, 4.6% no asisten a la escuela y entre los de 8 a 14 años 2.1% no saben leer ni escribir.
- Los problemas de nacimiento y las enfermedades fueron las principales causas de discapacidad entre la población infantil.
- Cerca de 10 mil 704 niñas y niños de cero a 14 años, equivalentes al 1.4% de la población infantil tienen dificultades para realizar actividades cotidianas, porque tienen algún tipo de discapacidad.

- 6.9% de los menores de 5 a 17 años realiza alguna actividad económica.
- En el año 2011, del total de defunciones en el estado 5.7% corresponden a niños de 0 a 11 años y 1.0% las de 12 a 17 años.
- En cuestiones de migración en el año 2010, tres de cada cien niños y niñas de 5 a 11 años censados en Sonora (3.2%) nacieron en otra entidad, y entre los que tienen de 12 a 17 años, tres de cada cien (2.9%) residían en un estado distinto cinco años antes.

Ante tales contextos de vulnerabilidad que se ven expuestos los menores, la convención sobre los derechos del niño establece que los niños y niñas tienen derecho a conocer a sus padres y a ser cuidados por ellos, no obstante, por muchas razones esto no siempre es así; el maltrato, orfandad o abandono son algunos de los factores que llevan a que los infantes tengan que vivir e instituciones para ser atendidos por otras personas. El censo de población reporta que en Sonora 644 (0.66%) de personas viven en casas hogar para menores, orfanatorios o casas cuna (INEGI, 2014).

2.3. Factores de riesgo y protectores en la vulnerabilidad social

Se reconoce, que hay diversos factores que propician vulnerabilidad a diversos grupos sociales niños, niñas, adolescentes, mujeres, adultos mayores, personas con una enfermedad, etc. (INEGI, 2015), dentro de estos factores se encuentran los factores de riesgo y los factores protectores, donde los primeros hacen referencia a cualquier rasgo, característica o exposición de un individuo que aumente su probabilidad de sufrir una enfermedad o lesión, mientras que los segundos, son aquellos rasgos o características que aumentan la probabilidad de proteger a un individuo de una enfermedad o lesión (OMS, 2017).

La UNICEF (2015), indica que los contextos o situaciones de vulnerabilidad social, son factores que obstaculizan oportunidades concretas para los niños, niñas y adolescentes, también afectan fuertemente sus subjetividades y la construcción de sus identidades.

Estudios epidemiológicos confirman que en la etapa de educación básica y media superior, se presenta una tasa de prevalencia que va del 9% al 22%, de población infantil y adolescente que pueden tener problemas internalizados tales como retraimiento, somatización, ansiedad, dependencia, depresión; así como problemas externalizantes como déficits de atención e hiperactividad, conductas agresivas, problemas en el rendimiento académico, falta de habilidades sociales (Garaigordobil y Maganto, 2013).

Las autoras señalan los siguientes factores de riesgo relacionados a dichas problemáticas:

a) Factores de riesgo relacionados con el ambiente familiar: progenitores con trastornos psicopatológicos, violencia familiar, pseudo abandono infantil por el estrés laboral, familias con problemas de drogodependencias, situaciones de separación familiar traumáticas con sentimientos de fuerte hostilidad entre los padres, desinterés por el aprendizaje de sus hijos (as) y su falta de motivación por el rendimiento académico. En relación con los b) factores de riesgo asociados a las características individuales, se mencionan los siguientes: aislamiento social, introversión, impulsividad, inseguridad y baja autoestima; discapacidad física y/o intelectual (retraso mental, discapacidad motriz, déficits sensoriales graves); múltiples cambios vitales estresantes: separaciones de los padres, cambios de ciudad de residencia, pérdida de amigos; dificultades acumuladas de aprendizaje y poca tolerancia a la frustración.

Dentro de los factores protectores, la recomendación internacional insiste en la necesidad de dar un valor esencial a la educación inclusiva, como una acción de intervención y protectora de riesgos sociales; ya que la educación es algo inacabado, que empieza en los primeros años de vida y se mantienen a lo largo del tiempo (Casanova, 2011:95). Por lo cual, las escuelas tienen un papel clave, para ofrecer herramientas acordes a sus características particulares, de manera que todos y cada uno de los estudiantes de la comunidad se sientan acogidos, seguros y convencidos de que lograrán sus metas. En esta lógica, según Avellaneda (2015) considera la importancia de establecer un posicionamiento crítico que permita visualizar, entender y realizar prácticas socioculturales a través de procesos y escenarios que propicien la socialización, a partir del reconocimiento de las potencialidades humanas y como ciudadanos con el pleno derecho a una vida digna.

En el área social se distingue los siguiente factores protectores: nivel socioeconómico medio-alto, nivel de educación alto (SEDESOL, 2018; Hurtado y Agudelo, 2014; Foro Económico Mundial,2018); por el lado del ámbito familiar y de relaciones interpersonales se hace mención buena relación familiar, buena convivencia escolar y red de apoyo social (UNICEF, 2017; CNDH, 2017); y en el área individual se encuentran estabilidad emocional, inteligencia emocional, buena autoestima, sentido de autoeficacia, tener metas en la vida, contar con estrategias de afrontamiento al estrés, así como tener tolerancia al estrés, el no consumo de sustancias nocivas, buena nutrición, buena percepción y manejo de salud, la realización de actividad física y recreativa (CONAPRED, 2015; González, et. al. 2018; Razeto, 2016).

Ñanculeo (2014), propone un modelo como resultado de una investigación previa realizada con población infantil, en donde los factores protectores y de riesgo, que determinan el nivel de

vulnerabilidad para el caso de niños, niñas y adolescentes, se encuentran en un continuo que se extiende entre dos polos que representan condiciones asociadas a daño o alta vulnerabilidad y de bienestar o mayor calidad de vida, respectivamente. Se detectan diversos contextos desde el individual, social abarcando diferentes dimensiones como el desarrollo Psico- emocional, la salud, la estructura y dinámica Familiar, el contexto socioeconómico de la familia, el contexto escolar, el contexto Barrial o Comunitario, entre otros (véase figura 1).

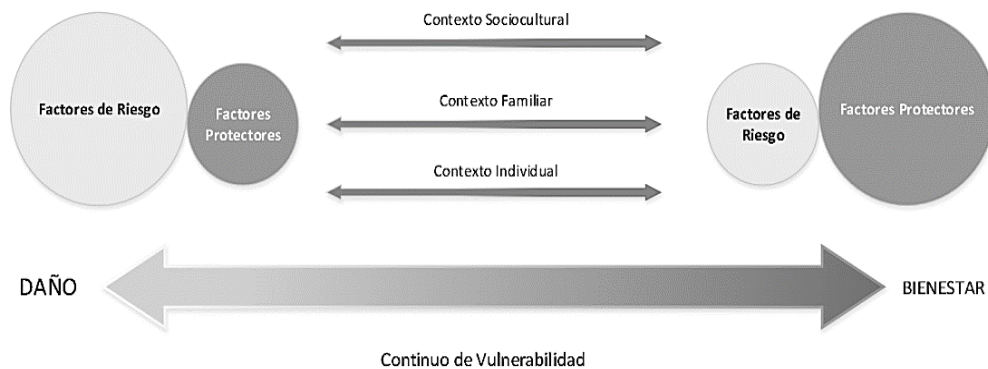


Figura 1. Modelo de Continuo de Vulnerabilidad-Bienestar (Ñanculeo, 2014).

Fuente: (Ñanculeo, 2014)

2.4. Convivencia Escolar

La convivencia en el ambiente escolar es un elemento fundamental en el proceso de aprendizaje. Pues esto implica hablar del contexto social, cultural y afectivo en el que se desarrollan los alumnos y porque aprender a convivir es fundamental para el desarrollo individual y social. Normalmente el bullying o el acoso escolar suceden cuando no se ha logrado propiciar una adecuada convivencia escolar dentro de las instituciones educativas, una convivencia adecuada se puede lograr cuando todas las partes cumplen las normas establecidas a seguir dentro de una

institución. Para lograr desarrollar un clima positivo entre los estudiantes, en ocasiones es necesario sancionar las conductas que perjudican el clima escolar, promoviendo relaciones sociales positivas, educando a nuestros alumnos en temas que favorezcan la convivencia dentro del plantel, tales como relaciones interpersonales, autoconocimiento y autodisciplina, expresar emociones correctamente, habilidades para la resolución de problemas, sexualidad, así como prevenir el de uso de drogas, alcohol, y otros hábitos que pudieran interferir en el desarrollo de la convivencia con los demás compañeros.

Torroella (2002) citado por García, Pérez y Hernández (2013), plantea al respecto, un sistema de tareas educativas o del desarrollo fundamental que corresponda a las primeras etapas de la adolescencia entre 12 y 15 años, dirigidas a objetivos educativos para tratar de manera correcta características del desarrollo humano propias de esa edad, las cuales se relacionan principalmente con la actitud, actividades y conducta hacia los demás y los grupos. Basados en estos referentes, se define la “convivencia escolar” en educación básica como:

Un proceso de relaciones dinámicas de comprensión, cooperación y valoración que se constituye en el escenario de la integración de las influencias educativas del individuo, de los diferentes contextos en las que la convivencia escolar se expresa, determina la capacidad que tiene una persona para enfrentar situaciones difíciles, superar circunstancias o solucionar conflictos generados por los desafíos de la convivencia como parte de los propios retos de la edad, se puede definir también a este proceso como el desarrollo de resiliencia de cada individuo (García, Pérez y Hernández, 2013)

Algunas de las conductas de uso cotidiano son habitualmente automáticas y se realizan de manera espontánea y sin reflexionar sobre sobre las mismas. Para poder producir un

comportamiento más acertado, frecuentemente, ciertas conductas automáticas deben ser suprimidas o inhibidas. El constructo de impulsividad se puede definir como la tendencia de actuar o tomar decisiones sin la adecuada previsión de sus consecuencias, aumentando así las posibilidades de que éstas sean negativas, y debido a un fallo en la capacidad de inhibición de la respuesta que puede causar conductas desadaptativas o generar comportamientos creativos y/o adaptativos.

La impulsividad juega un rol bastante importante durante el desarrollo de la convivencia escolar, debido a que está presente en todo momento y ante cualquier circunstancia, debido a la edad y volatilidad de las ideas durante la etapa adolescente.

Desde el punto de vista conductual, la impulsividad puede definirse como una “amplia variedad de comportamientos, pobremente concebidos, manifestados antes de tiempo, innecesariamente arriesgados, o simplemente inapropiados para la situación presente y que a menudo conllevan resultados no deseados.

2.5. Autoestima

El desarrollo de las habilidades sociales está directamente vinculado a las adquisiciones evolutivas en cuanto a las formas de socializar se refiere. Si bien durante la primera infancia las habilidades para iniciar y mantener una situación de juego son esenciales, a medida que el individuo se desarrolla, son destacadas las habilidades verbales y en general las relaciones interpersonales con personas más próximas al círculo social en que el individuo se desarrolla socialmente. Por otro lado, el proceso educativo dentro de la escuela se produce meramente dentro de un contexto social con características propias, donde los comportamientos sociales de alumnos, maestros y demás

personal enriquecen el desarrollo social del infante, esta interacción resulta de primordial importancia tanto para el proceso educativo como para el desarrollo de las habilidades sociales. Es aquí donde el alumno comienza a tomar conciencia de la importancia que tiene su autovaloración y aprende a descubrir las cualidades positivas de las personas que lo rodean, así como de su propia persona. Para lograr hacer esto, los alumnos deben desenmascarar sus internalizaciones y ser asertivos a la hora de desarrollarlas, al igual que sus competencias. (Farraret a l, 2007; Salamone, Correa, Parrar y Mingóte, 2007) citados por (Carver, Charles S. y Michael F. Scheier, 2014).

Durante el proceso de inclusión educativa es fundamental la adaptación social del infante, esto depende de diversos aspectos psicológicos y sociales. Como características individuales y características propias del ambiente inmediato y el contexto en el cual se desarrolla, que pueda aumentar los factores de riesgo que puedan manifestar dificultades en el proceso de inclusión en su círculo social, familiar u/o escolar. Otras variables pueden ser también la influencia de los pares, la cultura regional, así como variables individuales que tienen que ver con la personalidad como características cognitivas y temperamentales (Trudel y Puentes, 2000).

Otro estudio realizado por McBrayer y Wong (2013) nos dice que la inclusión en la educación requiere un cambio de valores significativo, así como también en las prácticas y sistema. Tunnermann (2011) plantea que la interacción social favorece el aprendizaje por medio de la socialización entre alumnos, esto ayuda a la conformación de un ambiente de aprendizaje más constructivo que facilita que las personas se conozcan mejor a la hora de crear un clima favorable para lograr las metas y objetivos que estos tienen en común.

De acuerdo con Borrachero et al. (2012) citado por Del Rosal, Moreno y Bermejo (2018), las creencias y emociones son dos conceptos muy relacionados y dependen uno del otro. Las

creencias motivacionales condicionan las características emocionales del sujeto. De esta manera, proporcionan información acerca de los sentimientos y emociones del individuo y sirven de base para tomar decisiones posteriores, comportamientos y acciones. Las creencias que tiene un individuo de su propia persona no se basan únicamente en conclusiones independientes que el sujeto realiza sobre él, sino que influyen las ideas o comentarios que realizan las personas que lo rodean. Las instituciones y agentes involucrados en el proceso de socialización juegan un papel importante en el desarrollo de la autoestima, ya sea de forma positiva o negativa (Rosal, Moreno y Bermejo, 2018).

Desde la perspectiva de Coopersmith (1976) (citado en Válek, 2007), refiere que la autoestima posee cuatro dimensiones:

1. *Autoestima personal*: consiste en la evaluación que el individuo realiza y con frecuencia mantiene de sí, en relación con su imagen corporal y cualidades personales, considerando su capacidad, productividad, importancia y dignidad, lleva implícito un juicio personal expresado en la actitud hacia sí mismo (a).
2. *Autoestima en el área académica*: es la evaluación que el individuo hace y con frecuencia sostiene sobre sí mismo, en relación con su desempeño en el ámbito escolar teniendo en cuenta su capacidad, productividad, importancia y dignidad, lo cual nuevamente implica un juicio personal manifestado en la actitud hacia sí mismo (a).
3. *Autoestima en el área familiar*: consiste en la evaluación que el individuo hace y frecuentemente mantiene con respecto a sí, en relación con sus interacciones con los miembros de su grupo familiar, su capacidad, productividad, importancia y dignidad, implicando un juicio personal manifestado en las actitudes asumidas hacia sí mismo (a).

4. *Autoestima en el área social*: es la valoración que el individuo realiza y con frecuencia mantiene con respecto a sí mismo en relación con sus interacciones sociales, considerando su capacidad, productividad, importancia y dignidad, lo cual igualmente lleva implícito un juicio personal que se manifiesta en las actitudes asumidas hacia sí mismo (a).

Así, quienes poseen un alto nivel de autoconcepto, tienden a mostrar mayores niveles de autoeficacia y creencias de autorregulación más positivas; de igual manera, los maestros en formación con un alto nivel de autoeficacia en el proceso de la docencia presentan creencias positivas de autoeficacia. Además, el hecho de desarrollar este tipo de competencia sería esencial para la formación inicial de maestros, puesto que serán referentes para el alumnado e influyen de manera directa o indirecta en el comportamiento de éstos (Borrachero, Brígido, Gómez y Bermejo, 2012 en Del Rosal, Moreno y Bermejo, 2018).

2.6. Resiliencia

La resiliencia es un término que fue adoptado en las ciencias sociales para representar a aquellos sujetos cuyas características principales son vivir en condiciones con altos factores de riesgo, y a pesar de ello se desarrollan psicológicamente sanos y socialmente exitosos. En psicología la palabra conlleva un aspecto dinámico que implica que un individuo traumatizado se sobrepone a circunstancias adversas, y se reconstruye así mismo (Manciaux, 2003), es decir, que cuenta con las habilidades sociales necesarias para contrarrestar los factores de riesgo que existen dentro de su contexto social.

La autonomía creciente en la que viven los adolescentes, en la búsqueda de su libertad e identidad, comienzan a tener peso las decisiones propias a partir de las disposiciones de la edad, en combinación con las prácticas a través de las que se perfila el futuro adulto. Este

último aspecto es el que adquiere una mayor relevancia a la hora de configurar la resiliencia del individuo, pues es en este momento del ciclo vital, cuando más se patentiza el modo diferente de expresar la adversidad, por lo que se torna necesario fomentar habilidades sociales, cognitivas y emocionales que permitan enfrentar exitosamente los desafíos que se les presentan durante esta etapa del desarrollo humano, por lo cual se debería también educar sobre la importancia que tiene el modo de solucionar nuestros problemas durante la adolescencia, y cómo puede afectar la forma de enfrentar nuestros problemas en la vida adulta (Cardozo, 2008) citado por (Cardozo, Griselda, & Alderete, Ana María, 2009).

Un hallazgo importante de resaltar con respecto a personas resilientes, fue el estudio de la resiliencia en niños con cáncer pues se ha visto que no es una condición en la que una persona goce de buena salud para ser resiliente, en muchos casos, el problema de salud es el agente desencadenante de la resiliencia, y en este estudio se demostró una mayor resiliencia en las niñas que en los niños y por edad, de 9 a 12 años presentan más indicadores de resiliencia que los niños de 13 a 16 años. Coincidiendo en que la familia es un factor de protección indispensable para favorecer el desarrollo de la resiliencia en estos casos (González Arratia, Valdez y González, 2008). citados por (Arratia G., Medina V., Oudhof van Barneveld L., Hans, & González Escobar, Sergio (2009).

También se observó que la salud facilita el enfrentar a una situación adversa, puesto que es más fácil lidiar con una situación cuando uno está bien que cuando no se está bien de salud, sin embargo, personas enfermas y debilitadas generalmente pueden hacer algo para enfrentar una situación cuando lo que está en juego es lo suficientemente importante para ellas (Bulman y

Wortman 1977; Dimsdale, 1974 en Lazarus y Folkman, 1986). citados por (Arratia G., Medina V., Oudhof van Barneveld L., Hans, & González Escobar, Sergio (2009).

Por otro lado, la promoción de la resiliencia sugiere que la resiliencia active los mecanismos protectores de la persona sobre posibles eventos críticos y facilite un equilibrio entre los estados de tensión y estrés naturales a la vida diaria, así como de los sucesos inesperados que pueden desatar una situación problemática ante la cual se tenga que improvisar alguna solución o postura. Para poder promocionar la resiliencia se tiene que preparar a los individuos para que fortalezcan su capacidad de enfrentar adversidades e incorporar estas capacidades a las circunstancias y problemas que se les presentan dentro de su contexto social, como un asunto que no detiene el desarrollo integral, sino que le permite reestructurar y realizar cambios de perspectiva.

Ante este panorama, la promoción de la resiliencia permite modificar y/o fortalecer los conocimientos, aptitudes, actitudes y hábitos de las personas para participar adecuadamente en el cuidado de su salud psicológica.

Es por esto que tanto psicólogos, educadores, trabajadores sociales y demás profesionales entiendan cómo las personas responden positivamente a situaciones adversas y cómo debemos empezar a usar este conocimiento para potencializar las fortalezas de cada individuo, ya que esto exige cambiar la perspectiva y cosmovisión de mundo que los rodea, pues como profesionales se puede aportar elementos conceptuales y metodológicos, pero quienes se empoderan y proyectan factores positivos para sobrellevar situaciones difíciles son los propios individuos, familias y comunidades, pues en la resiliencia en comunidad se debe brindar ayuda a aquellos individuos que son más propensos a situaciones de riesgo, ya sea que estos últimos pueden presentar factores de riesgo, tales como condiciones sociales o incluso, ser alguien de personalidad introvertida que

requiera de un mayor esfuerzo para poder aplicar los elementos conceptuales y metodológicos que los profesionales puedan aportar.

Es decir, más allá de la prevención de padecimientos específicos, la promoción de la salud psicológica busca incidir en los comportamientos individuales y grupales, fomentando conductas protectoras y disminuyendo las conductas de riesgo que afectan no sólo al individuo, sino también a su entorno social inmediato. (Arratia G., Medina V., Oudhof van Barneveld L., Hans, & González Escobar, Sergio (2009).

2.7. Modelos en psicología social

En el campo de la Psicología Social, el estudio de los problemas sociales se parte de la detección de los factores psicosociales que permiten desarrollar, fomentar y mantener el control y poder que los individuos pueden ejercer en su ambiente individual y social, para solucionar o prevenir problemáticas que alteren el bienestar personal o comunitario (Montero, 1984). De acuerdo Wiesenfeld (2014), la psicología social:

Propone entender e influir, desde y con las comunidades en situación de desventaja económica y social, en contextos, condiciones y procesos psicosociales vinculados con su calidad de vida, para que adquieran o refuercen competencias que faciliten la consecución de recursos necesarios para ejercer su ciudadanía en condiciones de justicia y equidad (p.7).

Lewin (1951) (como se citó en Guerrero, 1972) indica que la aplicación psicológica en diversos contextos sociales ha de ser de una manera dinámica, con métodos constructivos para los problemas psicológicos. La conducta debe ser vista en función de la situación como un todo y como

existe en el momento para el individuo. Con el fin de modificar conductas, prejuicios, estilos de comunicación, dinámicas, etc.

2.7.1. Teoría ecológica de Bronfenbrenner (1987)

Bronfenbrenner (1987), destaca la importancia crucial que tienen los ambientes en el desarrollo como un cambio perdurable en el modo en el que la persona percibe el ambiente que le rodea (su ambiente ecológico) y en el modo en que se relaciona con él. Señala que la persona es una entidad en desarrollo que está progresivamente interactuando con el ambiente y por ello influyendo también e incluso reestructurando el medio en el que vive.

En este sentido, Bronfenbrenner propone una perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana, la cual concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro.

Bronfenbrenner denomina a esos niveles: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. En la figura 2. Se muestran dichos sistemas del modelo ecológico.

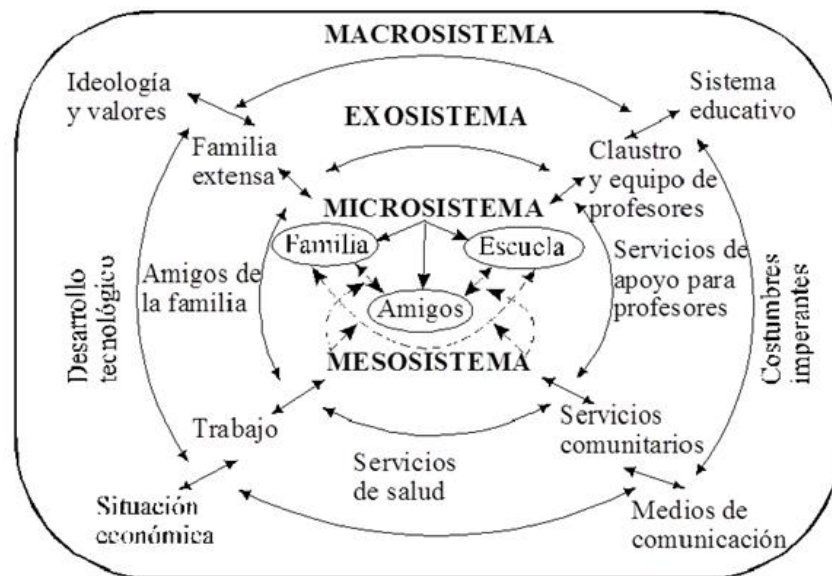


Figura 2. Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1987)

Fuente: Bronfenbrenner (1987)

1. *Microsistema*: corresponde al patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado en el que participa.
2. *Mesosistema*: trata de las interrelaciones de dos o más entornos (microsistemas) en los que la persona en desarrollo participa (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social).
3. *Exosistema*: se refiere a los propios entornos (uno o más) en los que la persona en desarrollo no está incluida directamente, pero en los que se producen hechos que afectan a lo que ocurre en los entornos en los que la persona sí está incluida (para el niño, podría ser el lugar de trabajo de los padres, la clase del hermano mayor, el círculo de amigos de los padres, la escuela, etc.).
4. *Macrosistema*: se refiere a los marcos culturales o ideológicos que afectan o pueden afectar transversalmente a los sistemas de menor orden (micro, meso y exo) y que les confiere a estos una cierta uniformidad, en forma y contenido, y a la vez una cierta diferencia con respecto a otros entornos influidos por otros marcos culturales o ideológicos diferentes.

Desde esta perspectiva, la familia es abordada como uno de los entornos primarios de mayor influencia en el individuo, pasando a ser un microsistema, caracterizado por un inter-juego de actividades, roles y relaciones que se dan cara a cara entre sus miembros. Para esta teoría es de gran importancia la relación entre los entornos (el hogar, el trabajo, la escuela, el sitio donde se vive), donde estos contextos resultan ser necesarios para el desarrollo de las interrelaciones de sus miembros (Ibidem, 1987).

2.7.2. Teorías de Cognición Social

Las teorías de cognición social intentan explicar, como las personas perciben sus propias emociones y las de los demás, cómo es que podemos entender lo que piensan los demás en diversas situaciones; y la forma en que se evalúa cognitivamente las interacciones sociales; así como también lo que impulsa realizar acciones sociales adecuadas dentro de un entorno determinado (Melamed, 2016).

Si tuviéramos que dar una funcional, podemos localizar a la cognición social como una de las funciones del lóbulo frontal; que está conformado por las áreas orbital, medial y dorsolateral. Es decir: el sistema integrativo del lóbulo frontal es donde, en el sentido pedagógico podemos encontrar las formas complejas del ser humano, sus pensamientos y sus conductas (Flores y Ostrosky, 2008).

La cognición social se caracteriza por ocuparse de la cognición desde el punto de vista social incluyendo los entornos en los que los estímulos se presentan y las personas como potenciales agentes de interacción. El procesamiento de la información es influenciado por una serie de factores sociales: normas culturales, roles desempeñados, grupos de pertenencia, actitudes, prejuicios (Ovejero, 1985).

Haciendo una recopilación sobre las teorías de cognición social, se elaboró la siguiente tabla con los principales autores y aportes para la comprensión de la diversidad humana y los procesos cognitivos que se suscitan en el proceso de exclusión-inclusión social.

Autores	Aportes teóricos
Lewin (1977)	La cognición social se centra en el individuo y en sus procesos psicológicos. Desde esta perspectiva, el individuo construye sus propias estructuras cognitivas a partir de las interacciones con el entorno físico y social.

Moscovici (1988)	Introdujo el termino de “representaciones sociales”. Estas son ideas, pensamientos, imágenes y conocimientos que los miembros de una colectividad comparten. Las representaciones sociales tienen una doble función: conocer la realidad para planificar la acción y facilitar la comunicación.
Robert Selman (1980)	La capacidad de aprendizaje va evolucionando con los intercambios de información relacionados con factores del entorno físico, social y emocional a través del paso de tiempo de la transformación de la etapa de la niñez a la adulta.
Urie Bronfenbrenner (1987)	La capacidad de aprendizaje evoluciona dentro de múltiples contextos influido por amigos, familiares, personas con las cuales interaccionan, así como organizaciones, escuelas y los grupos a lo que pertenecen y donde se desarrollan hasta la edad adulta.
Albert Bandura (1986)	La capacidad de aprendizaje evoluciona junto con el comportamiento, entorno y los factores cognitivos los cuales interactúan entre sí y se desarrollan hasta llegar a la edad adulta.

2.7.3. Modelo de Bienestar Psicológico de Ryff (1998)

La autora Ryff (1998) (citado en Rodrigues y Quiñones, 2012) postula un modelo de seis dimensiones, que incorpora los desafíos que enfrentan los individuos en sus intentos por funcionar plenamente y realizar sus potencialidades. En este modelo, cada dimensión es un índice de bienestar en sí mismo, y no un predictor de bienestar, de ahí que señale las consecuencias de mantener niveles óptimos o deficitarios en cada uno de ellos. Se plantean aspectos de la experiencia humana, así como los componentes psicosociales del bienestar (sensación de que uno contribuye al bienestar comunitario) y sus seis dimensiones de un modo sintético reflejan elementos (sensación de control, relaciones positivas con los demás, o autonomía) (Véase figura 3).

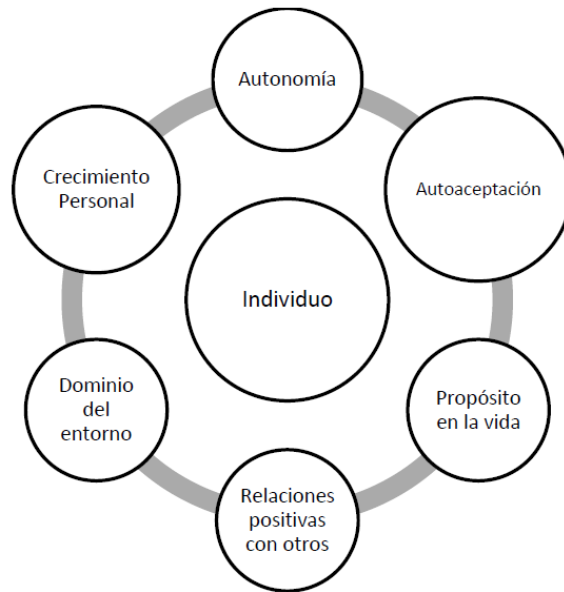


Figura 3. Dimensiones del modelo de bienestar propuesto por Ryff (1989)

Fuente: Rodrigues y Quiñones (2012).

El modelo de Ryff, da un mayor énfasis a la posibilidad de un funcionamiento positivo mediado por el desarrollo de la capacidad individual y el crecimiento de la persona. El nivel de desarrollo de cada área o dimensión no necesariamente es paralelo en todo momento; se conciben fluctuaciones y diferencias en el proceso de maduración, por lo que la persona puede identificar fortalezas en cada área mientras desarrolla otras. En la tabla 1 se muestran las definiciones breves de las dimensiones del modelo.

Tabla 1.

Dimensión	Definición
1. Autoaceptación	Evaluación positiva presente y pasada
2. Autonomía	Sentido de autodeterminación
3. Crecimiento personal	Sentido de crecimiento y desarrollo como persona
4. Propósito en la vida	Creer que la vida tiene significado y propósito
5. Relaciones positivas con otros	Poseer o desarrollar relaciones de calidad con otros.
6. Dominio del Entorno	Capacidad de manejarse efectivamente en el ambiente que le rodea.

Fuente: Rodrigues y Quiñones (2012).

Definiciones Dimensiones Modelo de Bienestar Psicológico Ryff (1998).

2.7.4. Aportaciones teóricas y modelos en la Psicología comunitaria

La Psicología Social Comunitaria, durante los años noventa comienza a cobrar relevancia y centralidad, en la atención práctica con los grupos más vulnerables. Poblaciones migrantes, etnias, personas con discapacidad, nuevas estructuras familiares, niños, niñas, jóvenes, mujeres, adultos mayores, representando grupos de mayor riesgo social de vivir en condiciones desigualdad social, sin acceso a vivienda, ingresos, alimentación, educación y asistencia en salud Dentro de las aportaciones teóricas al respecto se destacan los siguientes autores:

Martín Baró en el año de 1986, propone una psicología de la liberación, el objeto de estudio es el trabajo desde las necesidades de los propios pueblos, cuya situación entonces era de miseria opresiva, la dependencia de estructuras económicas y sociales más amplias; por lo tanto, el trabajo de la psicología debe apuntar a la liberación histórica de la estructura social. En este sentido, él hace hincapié en las necesidades y sufrimientos de la población. Un componente fundamental tener una práctica profesional con compromiso y responsabilidad social, para promover la autonomía en la comunidad. Desde esta visión, la comunidad pueda producir y construir su propia vida que lograr

transformaciones sistemáticas es necesario construir sociedades críticas que puedan pensarse y problematizar.

Montero (2004), propone una psicología que trabaja con la comunidad, fundada en sus necesidades, sus deseos y problemas. Para lograr algún tipo de cambio requiere, en primer lugar, que la comunidad tome conciencia de los procesos psicosociales por los que está transitando, que pueda desnaturalizar la situación, para luego así desempeñarse como agentes con voz y voto dentro del sistema. De este modo, los problemas sociales son abordados por una vía de la participación y autogestión comunitarias, la integración de saberes científicos y del sentido común y la vinculación entre teoría y praxis. Asimismo, la construcción de un paradigma orientador de tales acciones, junto a valores como compromiso de actuar a favor de sectores en desventaja, desde el respeto mutuo y reconocimiento a sus fortalezas y recursos, así como necesidades y requerimientos (Wiesenfeld, 2014).

Por su parte Nelson y Prilleltensky (2004), proponen la teoría del bienestar (véase figura 13), donde se concibe el desarrollo humano en términos de propiedades mutuamente reforzadoras de las cualidades personales, relacionales y sociales. Necesidades personales tales como salud, autodeterminación y oportunidades de crecimiento están íntimamente ligadas a la satisfacción de necesidades colectivas tales como la adecuada atención en salud, el acceso al agua potable, la justa y equitativa distribución de cargas y recursos y la igualdad económica.



Figura 4. Sinergia y balance entre necesidades personales, relacionales y colectivas del bienestar (Nelson y Prilleltensky, 2004). Fuente: Montero (2004)

El bienestar depende del reparto equitativo de los recursos en una sociedad. Sin suficientes bienes sociales tales como vivienda, transporte y servicios de salud, entre otros, las personas en desventaja están impedidas de alcanzar niveles de bienestar que sólo se pueden permitir aquellos que tienen recursos superiores. La experiencia del bienestar emocional deriva de la interacción entre múltiples factores - personales, relacionales y colectivos- que trabajan en sinergia. A mayor poder, capacidad y oportunidades que tenga un grupo, mayor será la posibilidad que tenga de avanzar en bienestar y justicia para sus miembros (Nelson y Prilleltensky, 2004).

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

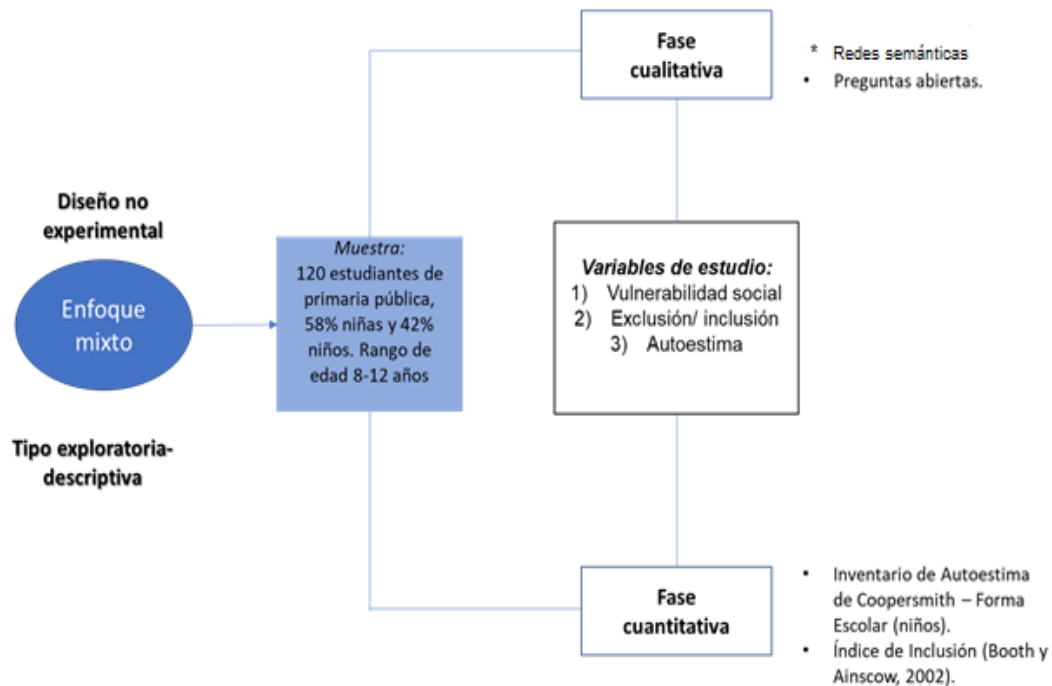


Figura 5. Modelo metodológico de investigación

Fuente: Elaboración propia

3.1. Enfoque de Investigación

Al ser la vulnerabilidad social un objeto de estudio complejo y diverso que enfrenta las ciencias sociales es indispensable el empleo de métodos mixtos que permiten entender y explicar dicho fenómeno. El enfoque mixto, permite recolectar, analizar y relacionar datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, con el fin de responder al planteamiento del problema, preguntas e hipótesis de investigación que se realizan, dicho enfoque hace una combinación de ambos métodos (cualitativo y cuantitativo) para obtener información que permita la triangulación como forma de encontrar diversos caminos y obtener una interpretación y comprensión amplia del fenómeno de estudio (Guelmes y Nieto, 2015).

Este enfoque va más allá de la simple recolección de datos de diferentes modos sobre el mismo fenómeno, ya que implica desde el planteamiento del problema, mezclar la lógica inductiva y la deductiva, por lo que un estudio mixto debe serlo en el planteamiento del problema, la recolección y análisis de los datos, y en el reporte de triangulación de los resultados (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

3.2. Tipo de investigación

La investigación es de tipo exploratoria- descriptiva, debido a que se pretende realizar un pilotaje y describir situaciones y eventos, es decir; a la vez se busca y especificar características importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro evento sometido a análisis; dicho tipo de investigación permite investigar factores que refuerzan la realización de determinadas conductas en ciertos contextos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

3.3. Participantes

La muestra se conformó por 120 estudiantes de primaria de tercero a sexto grado escolar con un rango de edad entre 5 a 13 años con un promedio de edad de 9 años ($D.E. = 1.82$), pertenecientes a escuelas públicas de Hermosillo Sonora. Un 58% son niñas y 42% niños. Los criterios de selección fueron los siguientes: 1) escuelas ubicadas en zonas vulnerables y de rezago social, 2) estudiantes identificados en riesgo de exclusión.

3.4. Técnicas de recolección de datos

2. Inventario de Autoestima de Coopersmith – Forma Escolar (niños): es una escala de medición de autoestima para niños entre edades de 9 a 12 años. Coopersmith utilizó esta prueba de 58 reactivos (Ítems) como base para el desarrollo de la versión para adultos, fue traducida al español

por Panizo M.I. En 1988 (PUCP) utilizando el procedimiento de traducción doble (back traslation) como Inventario de Autoestima Original Forma Escolar que brinda información acerca de las características de la Autoestima en 4 Sub escalas:

1. Autoestima General: Corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas.

2. Autoestima Social: Corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas en relación con sus pares.

3. Autoestima Hogar y Padres: Corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas, en relación con sus familiares directos.

4. Autoestima Escolar: Corresponde al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas, en la relación con sus compañeros y profesores.

3. Índice de inclusión elaborado por Booth y Ainscow en el año 2000, el cuestionario consta de 45 reactivos con opciones de respuesta tipo Likert, 4 (completamente de acuerdo), 3 (de acuerdo), 2 (en acuerdo) y 1 (necesito más información). Evalúa tres dimensiones: a) cultura inclusiva, b) políticas inclusivas y c) prácticas inclusivas. Para efectos de la investigación se retomó la dimensión a y c. El impacto internacional del Índice ha generado que se desarrolle en diversos países propuesto por la UNESCO como una medida para favorecer la inclusión. Para efectos del estudio se realizó una adaptación a las características idiosincráticas de México y del contexto de la región noroeste del país. La duración de la aplicación es aproximadamente de 15 minutos. La alfa de Cronbach obtenida fue de .912.

3.5. Procedimiento y análisis de datos:

Para la aplicación de las técnicas de recolección de datos se acudirá a escuelas primarias del municipio de Hermosillo del estado de Sonora, México. Primeramente, se contactaron a los respectivos directivos para tener la autorización para realizar el estudio, se presentó una carta explicativa con los fines de la investigación. Una vez obtenida la autorización, se proseguirá a asistir a las aulas con los estudiantes para la recabación de datos.

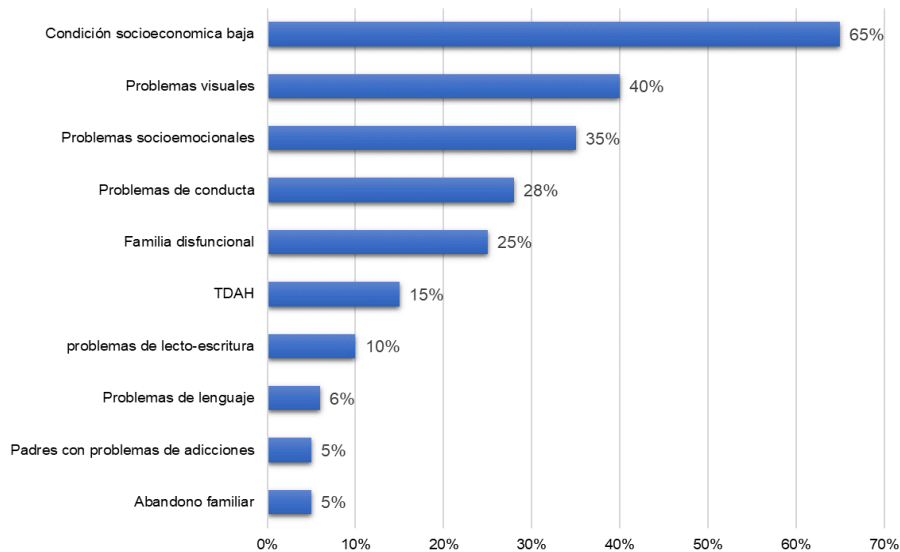
La aplicación de instrumentos y los grupos focales se realizaron en los planteles educativos de las escuelas primarias, en el horario asignado por los respectivos directores. En cuanto a la aplicación de ambas técnicas se indicó que respondieran con la mayor veracidad y se garantizó el anonimato.

Una vez concluida la recolección de datos tanto de la fase cuantitativa como la cualitativa, se realizará a su respectivo análisis. Para el análisis cuantitativo se empleó la base estadística de datos SPSS versión 21.00 para realizar un análisis estadístico de fiabilidad y descriptivo de los resultados. La información cualitativa obtenida se analizará mediante el programa Atlas Ti (v 6), para crear diagramas explicativos de la información recabada.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4.1. Tipos de vulnerabilidad



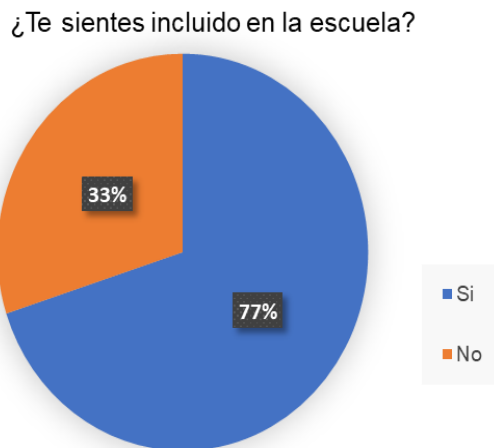
Gráfica 1. Tipos de vulnerabilidad en estudiantes de primaria.

Fuente: Elaboración propia.

Los tipos de vulnerabilidad que se identificaron en los menores de educación primaria encuestados fueron los siguientes: un 65% pertenece a una condición socioeconómica baja, el 35% presenta problemas socioemocionales, 28% problemas de conducta, un 25% tiene una familia disfuncional, 5% sufre de abandono familiar, 5% tiene padres con problemas de adicciones, 10% presenta problemas de lecto-escritura, 15% presenta TDAH y 6% problemas de lenguaje (véase en gráfica 1).

4.2. Percepción de inclusión/exclusión

En relación con la percepción sobre la inclusión/exclusión socioeducativa, se encontró el 33% (N=40) se siente excluido y un 77% (N=80) incluido. Es decir que en promedio 10 de 30 niños de cada en aula se siente excluido. Tal como se muestra en la gráfica 2.



Gráfica 2. Percepción de inclusión-exclusión en estudiantes de primaria

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la concepción que tienen los niños y niñas de primaria a la palabra estímulo *inclusión*, se encontró que la palabra definitoria clave es *Jugar con los demás*. Seguido de ayudar con un valor FMG de 96.90%, participar (87.67%), amistad (79.37%), compartir (77-83%); siendo las principales palabras alusivas por los estudiantes. En la tabla x se describe los resultados de la técnica de redes semántica donde se muestra el conjunto SAM de las principales diez palabras definitorias (véase tabla 2)

Tabla 2. *Conjunto SAM concepto de inclusión*

Conjunto SAM				
Estímulo	Palabras definitorias (PD)	Peso semántico Valor M	Valor FMG	Valor G
Inclusión	Jugar	194	100%	0
	Ayudar	188	96.90%	6
	Participar	170	87.67%	18
	Amistad	154	79.38%	16
	Compartir	151	77.83%	3
	Respetar	144	74.22%	7
	Convivir	136	70.10%	8
	Divertir	123	63.40%	15
	Expresar ideas	108	55.67%	15
	Feliz	100	51.54%	8
Valor J =22				

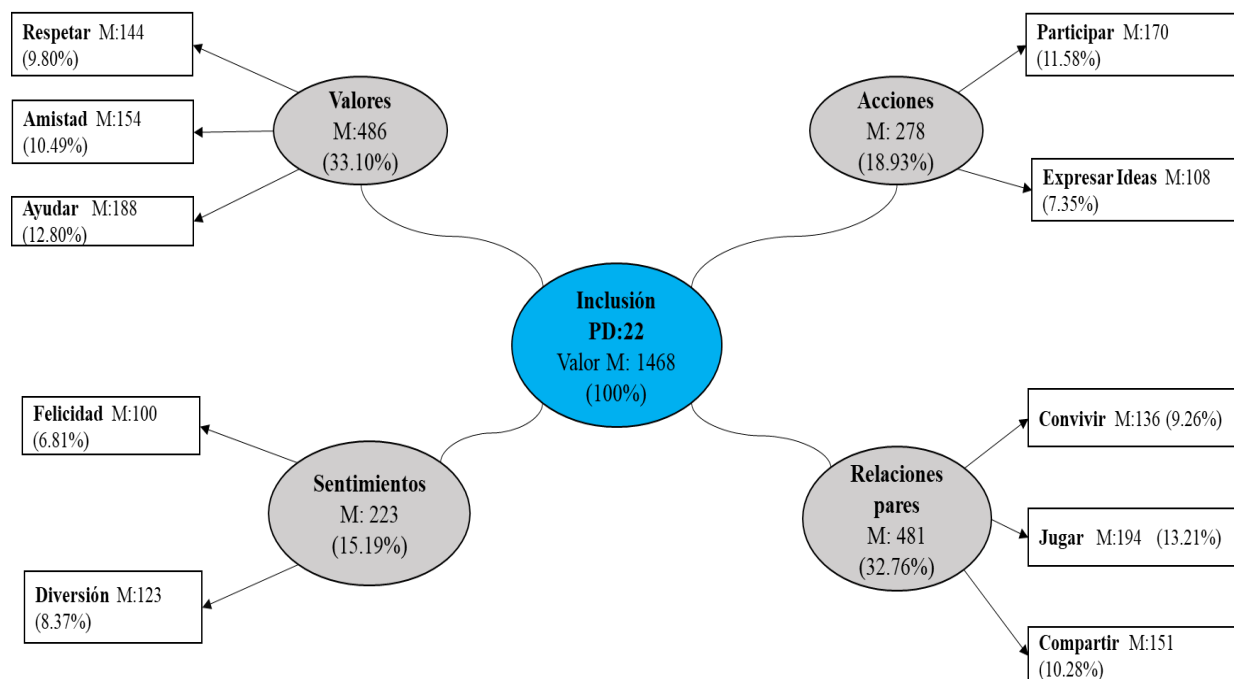


Figura 6. Red semántica de inclusión

Fuente: Elaboración propia

El análisis de la red semántica sobre inclusión se realizó a partir de realizar un proceso de categorización de las principales palabras definitorias, encontrando un mayor peso semántico en valores (33.10%), seguido de relaciones de pares (32.76%), acciones (18.93) y sentimientos (15.19). Tal como se muestra en la figura 6.

Lo relacionado a la concepción que tienen los niños y niñas de primaria a la palabra estímulo *exclusión*, se encontró que la palabra definitoria clave es *sentirse sólo* (a). Seguido de rechazo con un valor FMG de 96.53%, rechazo (94.05%), no jugar con los demás (94.05%), sentirme mal (82.17%) y groserías (77.72%); siendo las principales palabras alusivas por los

estudiantes. En la tabla x se describe los resultados de la técnica de redes semántica donde se muestra el conjunto SAM de las principales diez palabras definitorias (véase tabla 3).

Tabla 3. *Conjunto SAM concepto de exclusión*

Conjunto SAM				
Estímulo	Palabras definitorias (PD)	Peso semántico Valor M	Valor FMG	Valor G
Exclusión	Sentirse sólo (a)	202	100%	0
	Rechazo	195	96.53%	7
	No jugar con los demás	190	94.05%	5
	sentirse mal	166	82.17%	24
	Groserías	157	77.72%	9
	Bullying	155	76.73%	2
	Llorar	144	71.28%	11
	Burlarse	140	69.30%	4
	Quedarme callado (a)	122	60.39%	18
	Esconder objetos	107	52.97%	15
Valor J =16				

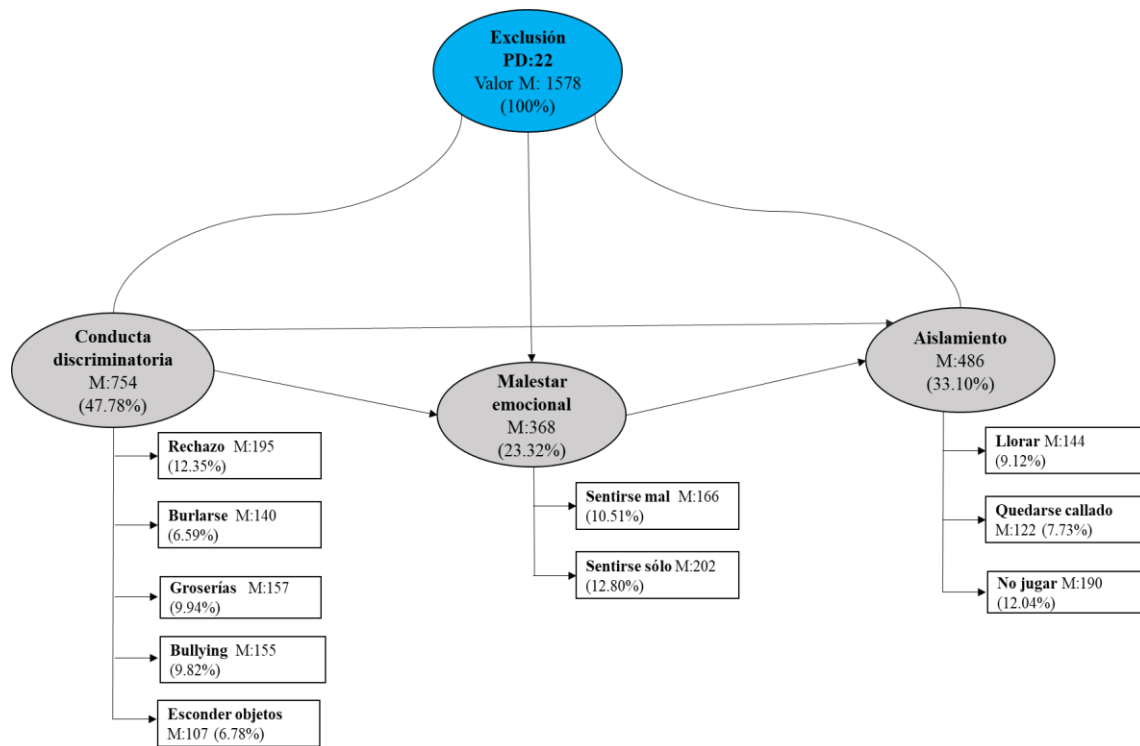


Figura 7. Red semántica de exclusión

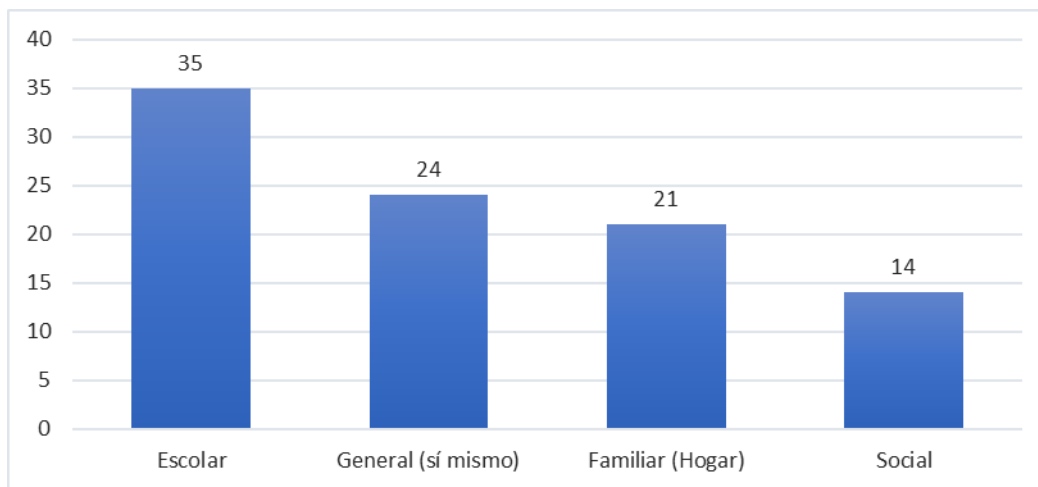
Fuente: Elaboración propia

Al conformar la red semántica sobre exclusión, se estructuraron tres categorías relacionadas fungiendo con mayor peso semántico las acciones y conductas discriminatorias por los demás (47.78%), agrupando palabras como: rechazo (12.35%), groserías (9.94%), bullying (9.82%) entre otras; misma que se relaciona con el malestar emocional (23.82%) generado ante estas conductas y a la vez provocando aislamiento social en los menores (33.10%). Tal como se muestra y esquematiza en la figura 7.

4.3. Nivel de autoestima

De acuerdo con la validez del instrumento en la tabla 1 se describen los datos en general del instrumento de autoestima de Coopersmith, encontrando un alfa de .684, lo que indica que hay fiabilidad en el instrumento.

Al analizar las dimensiones que integran el instrumento de Coopersmith, se obtuvo los siguientes valores percentiles:



Gráfica 3. Resultados globales de las puntuaciones percentiles de autoestima por dimensión

Fuente: Elaboración propia.

- **Escolar P 35:** Se ubica en un rango moderado promedio, es decir; en tiempos normales mantienen características de los niveles altos (afrenta adecuadamente las principales tareas de la escuela) pero en tiempos de crisis poseen actitudes de los niveles bajos (falta de interés hacia las tareas y no obedecen reglas).

- **General (sí mismo) P 24:** Indica un nivel moderado bajo, implica insatisfacción, rechazo y el desprecio de sí mismo. El autorretrato es desagradable y se desearía que fuera distinto.
- **Familiar (Hogar) P 21:** indica dificultades en las relaciones familiares, se consideran incomprendidos, se toman irritables, fríos, sarcásticos, impacientes, indiferentes hacia el grupo familiar.
- **Social P 14:** Experimenta dificultades en el área social y las relaciones interpersonales con los demás, espera la convalidación social de su propia visión adversa de sí mismo, tiene pocas esperanzas de encontrar aprobación y por esta razón tiene una necesidad particular de recibirla.

En la tabla 4, nos muestra los resultados obtenidos en la dimensión escolar por reactivo, resaltando que un 28% (N=33) le incomoda la escuela, 34% de los niños no le gusta que le pregunten en clase, 32% no se siente orgullosos de su trabajo, a la vez se aprecia una tendencia favorable en relación a que un 74% (N= 89) consideran que si avanzan en clases, 75% aluden hacen su mejor trabajo en la escuela y un 68% se siente orgulloso de su trabajo escolar; representando un espacio que permite contribuir en la autoestima de los menores en situación vulnerable.

Tabla 4.
Dimensiones/ reactivos de autoestima escolar

Dimensiones/ reactivos	SI		NO	
	N	%	N	%
Me incomoda la escuela	33	28%	87	72%
Me siento orgulloso de mi trabajo escolar	82	68%	38	32%
Hago el mejor trabajo en la escuela	90	75%	30	25%
Me gusta que me pregunten en clase	79	66%	41	34%
Avanzo en las actividades de la clase	89	74%	31	26%

Fuente: Elaboración propia.

Lo que respecta a la dimensión de autoestima general (sí mismo), los resultados arrojan que un 32% se avergüenza de sí mismo, 26% indican estar tristes y un 38% consideran que no son guapos o bonitas; tales resultados nos muestran la necesidad de intervenir en esta dimensión para que etapas tempranas aprendan a valorarse y quererse a sí mismos (véase tabla 2).

Tabla 5.

Dimensiones/ reactivos de autoestima general (sí mismo).

Dimensiones/ reactivos	SI		NO	
	N	%	N	%
Deseo ser otra persona	30	25%	90	75%
Mi vida es muy complicada	28	23%	92	77%
Me avergüenzo de mí mismo	38	32%	82	68%
Estoy triste	31	26%	89	73%
Soy un fracaso	30	25%	90	75%
Me considero guapo / bonita	74	62%	17	38%

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 6, se muestra lo relacionado a la dimensión familiar (hogar), los resultados arrojan que un 56% de los niños refiere que sus padres no esperan demasiado de ellos, un 40% indica que no les ponen atención en casa, un 62% esta desilusionado en casa y 32% quiere irse de su casa.

Tabla 6.

Dimensiones/ reactivos familiares (Hogar).

Dimensiones/ reactivos	SI		NO	
	N	%	N	%
Incómodo en casa	19	16%	101	84%
Mis padres esperan demasiado de mi	53	44%	67	56%

Atención en casa	72	60%	48	40%
Desilusionado en casa	46	38%	74	62%
Mis padres consideran mis sentimientos	88	73%	32	27%
Irme de casa	82	68%	38	32%

Por último, lo que respecta a la dimensión de autoestima social los resultados indican que un 51% tienen vergüenza al hablar en público, un 56% de los niños no les gusta convivir con otra gente, 60% se consideran tímidos y un 53% indican que otras personas les gusta pelear con ellos.

Tabla 7.

Dimensiones/ reactivos de autoestima social.

Dimensiones/ reactivos	SI		NO	
	N	%	N	%
Social				
Vergüenza al hablar en público	61	51%	59	49%
Te gusta convivir con otra gente	53	44%	67	56%
Me caen bien las personas	90	75%	30	25%
Soy tímido	43	36%	77	60%
Les gusta pelear conmigo	64	53%	56	47%

Fuente: Elaboración propia.

Sintetizando los datos anteriores se elaboró un esquema (figura 8) que resume los principales indicadores de riesgo encontrados por área, se detecta que en el área familiar (41.5%) los padres no esperan nada de sus hijos (as), no les ponen atención, los menores se sienten desilusionados y quieren irse de su casa; repercutiendo en el área social (52.56%), donde se reporte

que los otros niños pelean con ellos, no les gusta convivir con los demás y le da vergüenza hablar en público. Tal situación afecta el área personal (sí mismo) (32%) generando vergüenza en sí mismos, no se sienten atractivos y presentan sentimientos de tristeza; a la vez se detecta que en el área escolar (31.33%) estos alumnos no participan en clases, se sienten incomodos y no están orgullosos de su trabajo escolar. En promedio se detectó que por aula 12 (39%) niños o niñas de 30 tiene baja autoestima.

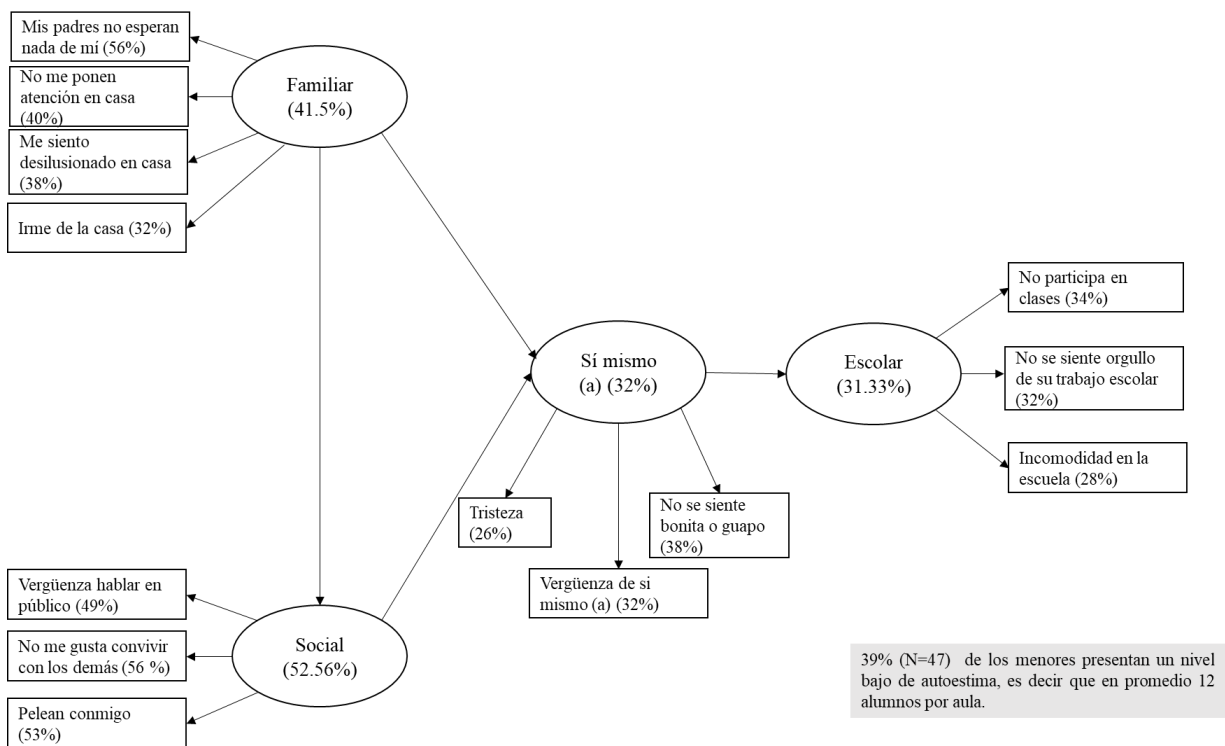


Figura 8. Áreas e indicadores de baja autoestima en estudiantes de primaria

Fuente: Elaboración propia

4.5. Correlaciones entre las variables

En la tabla 6. Correlaciones de Pearson, se obtuvo una relación significativa entre niveles de autoestima altos e inclusión (.606*); es decir, a mayor nivel de autoestima existe mayor inclusión y viceversa. Por otra parte, niveles bajos de autoestima genera mayor exclusión, así como mayor percepción de exclusión genera baja autoestima (. -413**). A la vez se identificaron 10 casos por aula de estudiantes que se sienten excluidos y 12 casos que tienen baja autoestima, encontrando una relación alta y significativa, representando el 36% en promedio.

Tabla 4. *Correlaciones entre las variables de estudio*

Variables	Autoestima	Inclusión	Exclusión
Autoestima	1	-	-
Inclusión	.606*	1	-
Exclusión	-.413**	-	1

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

CAPITULO V. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos en la metodología exploratoria, los objetivos, preguntas e hipótesis planteadas, permitió un acercamiento al objeto de estudio, al estudiar el proceso de inclusión-exclusión y los efectos en la autoestima de los menores en situación vulnerable. Para comprender el objeto de estudio de investigación, cabe señalar lo que indica Robert Castel (2004) hablar de exclusión conduce a tratar por separado ciertas situaciones límite que sólo adquieren sentido cuando se insertan en determinados procesos, y tradicionalmente se reconoce a la exclusión ligada a la marginación y vulnerabilidad; en ese sentido, señala que nadie nace excluido la dinámica social los hace.

Por su parte Pérez-Reynoso (2009) refiere que la exclusión educativa es un fenómeno que tiende a normalizarse o invisibilizarse, tanto en el interior de la escuela como fuera. Excluir es minimizar las voces y las ideas de algunos sectores sociales. En los salones de clases confluyen estudiantes que por diversas condiciones social e históricamente se le ha colocado en posiciones desiguales. El impacto de prejuicios y estereotipos ligados a diferencias económicas, culturales, discapacidad, etc.; repercute en la construcción de su autoestima, personalidad y desarrollo social.

A partir de los resultados obtenidos y con respecto al primer objetivo planteado, pregunta e hipótesis en relación con la percepción de inclusión-exclusión socioeducativa, se detecta que la representación social de este concepto se asocia principalmente en las relaciones establecidas entre pares como jugar, convivir, compartir; además que refiere la presencia de valores como el respeto y amistad. Lo cual requiere acciones de participación y provoca sentimientos de felicidad. Se obtuvo que el 77 % de los niños y niñas encuestados se sienten incluidos en su escuela. Por otra parte, se encontró que un 33% de los niños y niñas se sienten excluidos, además asocian esta palabra

principalmente con actos discriminatorios como el rechazo, las burlas y el bullying, lo que genera un malestar emocional y conductas de aislamiento. Además, se encontró que los tipos de vulnerabilidad identificados fueron principalmente de orden social en relación con una situación económica baja (65%), y se detectaron problemas familiares que repercuten en el desarrollo de los menores con afectaciones socioemocionales, acompañadas con problemas de conducta.

En consecuencia, estos resultados concuerdan con una investigación realizada por Díaz y Rodríguez (2016) al indicar que la inclusión se manifiesta por cuestiones de creencias, valores y confianza por parte de su grupo de iguales, familias y docentes. A la vez, se vincula con los apoyos en el aula, el clima de convivencia y sentido de pertenencia, para generar espacios de apertura y participación social. De tal manera, se identifica que uno de los factores determinantes de la inclusión es la actitud y disposición de estos actores. La UNESCO señala que todos los niños y niñas tienen derecho a participar en las actividades y juegos en el aula, así como formar parte del grupo. Por ello, las escuelas deben reconocer las diferentes necesidades de sus estudiantes y responder a las mismas.

En este proceso, es necesario evaluar el nivel de autoestima de niños y niñas en situación vulnerable; por ello, dentro del objetivo, pregunta e hipótesis dos, se encontró una cifra moderada del 39% de los menores evaluados puntuaron un nivel bajo de autoestima. En esta investigación, de acuerdo con los factores que mide el inventario de Coopersmith, se encontraron dificultades en el área social y las relaciones interpersonales con los demás, manifestándose indicadores de inseguridad, aislamiento social y conflictos entre pares. Seguido del área familiar, encontrando dificultades con sus padres, los menores se consideran incomprendidos, desilusionados y con ganas de irse de su casa; tales resultados se relacionan con un 25% de la población participante vive en

entornos familiares disfuncionales, 5% sus padres son drogo dependientes y 5% sufre abandono familiar.

Es pertinente abordar el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, con la finalidad de dar visibilidad a la relevancia que presenta el tener un buen desarrollo en el Microsistema, al ser el nivel más cercano del individuo y al incluir comportamientos, roles y relaciones con los demás. Es decir, la familia al ser el primer ente social representa el papel con mayor relevancia en el desarrollo humano, habilidades sociales y autoestima para posibilitar un rol activo en sociedad. Así como, por el contrario, fungen como propiciadores de una precaria calidad de vida que auspicia la segregación y exclusión. Cabe recalcar que un nivel adecuado de autoestima es la base para la salud mental y física de la persona, debe ser fomentada por diversos ambientes desde el familiar, social y escolar (Moreno et al. 2011).

Lo que corresponde al nivel de autoestima general o de sí mismo (a), indica un nivel moderado bajo, implica insatisfacción, rechazo y en algunas ocasiones desprecio de sí mismo. Estos indicadores resultan alarmantes, por la corta edad que presentan los menores y si no es atendida esta situación puede provocar diversos riesgos a corto plazo, como la deserción escolar, conductas autolesivas o violencia. Tal situación afecta en el área escolar, aunque esta puntuó en una de las de menor riesgo, aun así, se requiere trabajar en atender los indicadores de participación en clases, sentido de pertenencia y motivación académica. Campa, Valenzuela y Guillén (2019) indican la importancia de intervenir en la convivencia escolar, promover valores, generar redes de apoyo social y habilidades para construir una cultura inclusiva con respeto a la diversidad. A nivel individual se requiere trabajar variables como la estabilidad emocional, autoestima, sentido de pertenencia y fomentar metas en la vida.

En esta investigación y siguiendo el objetivo, pregunta e hipótesis tres, se obtuvo una correlación relación significativa entre niveles de autoestima altos e inclusión, y, por otra parte, niveles bajos de autoestima genera mayor exclusión; se logró identificar 10 casos por aula de estudiantes que se sienten excluidos y 12 casos que tienen baja autoestima, encontrando una relación alta y significativa, representando el 36% en promedio.

Tales resultados ponen en relieve a la autoestima como un aspecto importante en la educación, al correlacionarse con el área escolar, participación en clase, motivaciones, relaciones sociales y con el estado afectivo de sí mismo. En una investigación realizada por García, Calvo y Marrero (2006) resaltan que en la valoración personal se relaciona con las experiencias vitales, expectativas y relación con los otros; e indica que cuando una persona tiene buena autoestima, no se siente disminuido cuando necesita ayuda, porque al reconocer su propio valer, le es fácil reconocer el valor de los demás. Es capaz de relacionarse adecuadamente con sus iguales. se comporta de forma agradable, es cooperador y creativo en su trabajo, por lo que tendrá más posibilidades de éxito. Por tanto, el rol del docente debe ser reforzante, estimulante y fomentar un clima agradable en clase, lo que hará que los alumnos se comporten mejor; así sucesivamente, generándose un círculo virtuoso en la participación del estudiante en las clases.

En un estudio realizado por Monjas et al., (2014) sobre los efectos del rechazo y la victimización de al alumnado con necesidad de apoyo, se destaca al no lograr relaciones positivas y satisfactorias, tienen experiencias negativas; entre ellas son el rechazo, exclusión y victimización por sus iguales; situaciones que conllevan consecuencias muy perjudiciales para el desarrollo socioemocional y cognitivo. Por su parte Ramos-Oliveira (2015) refiere que la autoestima es una

variable interpersonal particularmente relevante para la monitorización del estado de inclusión y exclusión; siendo esta importante para construir una identidad personal y grupal.

Finalmente, se puede indicar y concluir que el abordaje del proceso de inclusión-exclusión en los centros escolares pone en relieve las subjetividades de los actores educativos en relación con los grupos sociales en condiciones de vulnerabilidad; poniendo énfasis en una educación integral que contribuya en formar a niños y niñas conscientes de la pluralidad social y con respeto a la diversidad humana. Siendo una responsabilidad institucional legitimar dinámicas de inclusión con una perspectiva interdisciplinar que se sustente en principios de equidad y justicia. Las escuelas y en particular las aulas son el lugar de mediación entre una estructura social e individual, donde ocurre el proceso de socialización que influye en la enseñanza-aprendizaje.

Con este estudio exploratorio se logró cumplir con los objetivos e hipótesis planteadas, señalando que efectivamente la exclusión se relaciona con la autoestima. Por lo anterior expuesto se propone lo siguiente: 1) Fomentar la resiliencia en los menores con programas de autoestima y habilidades sociales, para reducir los sentimientos de inferioridad y proveer estrategias de afrontamiento a las situaciones adversas. 2) Diseño de programas socioemocionales, establecimiento de redes de apoyo entre iguales y fomentar una cultura de la paz con respeto a la diversidad. 3) formación docente en atención a la diversidad, con diseños curriculares abiertos y flexibles que den respuesta a los cambios dinámicos que se suscita en la sociedad. Para la construcción de una escuela inclusiva deben tomarse en cuenta las características particulares de cada individuo y el contexto sociocultural donde se desenvuelve. Para próximas investigaciones se pretende involucrar en el muestreo a los padres de familia y docentes, e implementar los programas propuestos y medir el impacto.

Referencias bibliográficas:

Acevedo, J., Castro, L., Fernando, B. y Trujillo, M. (Coords.) (2014). *Problemática de los Grupos Vulnerables Visiones de la realidad*. México: Nueva Era.

Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe.

Avellaneda, Y. (2015). Prácticas pedagógicas de formación política en la infancia. *Infancias Imágenes*, 14(1), 99-111. DOI: <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2015.1.a07>

Barrero, A. M. (2016). Lo visible e invisible de la diversidad en la educación infantil. *Infancias Imágenes*, 15(2), 262-270. DOI:10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.2.a07

Blanco, R. (2014). Inclusión educativa en América Latina: caminos recorridos y por recorrer. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández. *Avances y desafíos de la inclusión educativa en Iberoamérica*. (pp. 1-35). Madrid: OEI-Fundación MAPFRE.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Índex para la inclusión. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva

Borrachero, A.B., Brígido, M., Gómez, R. y Bermejo, M.L. (2012). Relación entre autoconcepto y autoeficacia en los futuros profesores de secundaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), 219-226.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

- Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: nociones e implicaciones de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Comisión Económica para América Latina, Centro Latinoamericano y Caribeño Demografía, Santiago de Chile.
- Campa, R., Valenzuela, B. y Guillén, M. (2019). Educación inclusiva para la intervención psicosocial en grupos de menores en situación de vulnerabilidad. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 5 (3), <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n3>
- Carver, C. y Sheier, M. (2014). *Teorías de la personalidad* (7ma. Edición). Pearson.
- Casanova, M. (2011). *Educación Inclusiva: un modelo de futuro*. España: Edit. Wolters Kluwers.
- Castel, Robert (2004). Encuadre de la exclusión. En Saül Karsz. *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Gedisa Editorial. Colección Biblioteca de Educación. Pedagogía y Trabajo social, 5. Barcelona, España.
- Chambers, R. (1989). *Vulnerability, Coping and Policy*. IDS Bulletin, vol. 20, n° 2, Institute of Development Studies, University of Sussex, Brighton.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2016). Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Chile: CEPAL. Recuperado de: <http://www.sela.org/media/2262361/agencia-2030ylosobjetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2017). *Panorama Social de América Latina*. Santiago, Chile: Publicación de las Naciones Unidas. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42716/7/S1800002_es.pdf

Comisión Nacional de Derechos Humanos. (CNDH). (2017). *Informe especial de adolescencia, vulnerabilidad y violencia*. México: CNDH. Recuperado de: http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Informes/Especiales/Informe_adolescentes_2_17018.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2016). *Pobreza en México*. México: CONEVAL. Recuperado de: <https://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/PobrezaInicio.aspx>

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED). (2015). *Ficha temática Niñas, niños y adolescentes*. México: SEGOB. Recuperado de: <https://www.conapred.org.mx/userfiles/files/FichaTematicaNNA.pdf>

Coopersmith, S. (1976). *Estudio sobre la estimación propia. Psicología Contemporánea*. Selections Scientifics American. Madrid. Blume.

Cortés, J. y Sotomayor, E. (2016). La exclusión social de las personas con discapacidad en situaciones de pobreza. *Index de Enfermería*, 25 (3), 180-184. Recuperado en: <http://scielo.isciii.es/pdf/index/v25n3/monografico1.pdf>

Cortés, J. y Sotomayor, E. (2016). La exclusión social de las personas con discapacidad en situaciones de pobreza. *Index de Enfermería*, 25(3), 180-184. Recuperado en: <http://scielo.isciii.es/pdf/index/v25n3/monografico1.pdf>

- Del Rosal, I., Moreno, J. y Bermejo, M. (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico en futuros maestros de la Universidad de Extremadura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22 (1),257-275.
- Deza, S. (2015). Factores de riesgo y protección en niños y adolescentes en situación de pobreza. *UNIFE*, 25 (2), 231-240. Recuperado de: http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_2/S.Deza.pdf
- Díaz, L. y Rodríguez, L. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. Zona Próxima. *Revista de Estudios en Educación Universidad del Norte*, 24, 43-60. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.24.8721>
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12 (2011), 26-46.
- Escudero Muñoz, J. M. (2005). El fracaso escolar: nuevas formas de exclusión educativa. En J. García Molina (coord.), *Exclusión social/exclusión educativa. Lógicas contemporáneas* (pp. 83-131). Xátiva: Instituto Paulo Freire.
- Fasting, R. (2013). Adapted education: the Norwegian Pathway to inclusive and eficiente education. *International Journal of inclusive Education*, 17 (3), 263-276.
- Flores, J. y Ostrosky, F. (2008). Neuropsicología de lóbulos frontales, funciones ejecutivas y conducta humana. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8 (1), 47 58.

Flores, L. (2010). Las personas discapacitadas como grupo vulnerable a la luz de la Constitución mexicana *IUS. Revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla A.C.* 4 (26). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293222980007>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia.* Argentina: UNICEF. Recuperado de: https://www.unicef.org/ecuador/english/Desarrollo_emocional_0a3_simple.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2017). La violencia en la primera infancia. Panamá: UNICEF. Recuperado de: https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/201803/20171023_UNICEF_ACRO_FrameworkViolencia_ECD_ESP.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2015). *Pobreza y derechos sociales de niñas, niños y adolescentes en México, 2014.* México: UNICEF. Recuperado de: https://www.unicef.org/mexico/spanish/MX_Pobreza_derechos.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *Informe Anual México 2017.* México: UNICEF. Recuperado de: https://www.unicef.org.mx/Informe2017/InformeAnual_2017.pdf

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *Informe Anual México 2017.* México: UNICEF. Recuperado de: https://www.unicef.org.mx/Informe2017/InformeAnual_2017.pdf

Foro Económico Mundial. (2018). *Informe de riesgos mundiales 2018* (13.ª edición). Ginebra:

Foro económico Mundial. Recuperado de: https://www.mmc.com/content/dam/mmc/web/Global-Risk-Center/Files/the-global_risks-report-2018-es.pdf

Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2013). Problemas emocionales y de conducta en la infancia: un instrumento de identificación y prevención temprana. *Padres y maestros*. 6 (1), 351, 34

39. Recuperado de: http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/PyM_351_RevJun_def.pdf

García, A., & Calvo, P., & Marrero, G. (2006). La autoestima en alumnos de sexto curso de educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 199-215. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832311018>

García-Pujadas, María Isabel, & Pérez-Almaguer, Roberto, & Hernández-Batista, Raysa (2013). Convivencia escolar en secundaria básica. *Ciencias Holguín*, XIX (3), 1-11. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1815/181528709007>

González, S., Pineda, A., & Gaxiola, J. (2018). Depresión adolescente: factores de riesgo y apoyo social como factor protector. *Universitas Psychologica*, 17(3), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.dafri>

Guerrero, R. (1972). La evolución psicológica según Kurt Lewin: dos conferencias. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 4 (1), 35-74. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80540103.pdf>

Guerrero, R. (1972). La evolución psicológica según Kurt Lewin: dos conferencias. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 4 (1), 35-74. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80540103.pdf>.

Guillén, M. y Valenzuela, B. (2015). Capítulo 2. Diversidad e inclusión educativa en Sonora, México. Reto en construcción. En Valenzuela, B., Guillén, M. y Medina, A. (2015). *Procesos educativos: desafíos y retos en siglo XXI*. Pearson: México.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739002>

Hurtado, L. y Agudelo, M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*. 2(1), 45-55. Recuperado de: revistas.ces.edu.co/index.php/movimientosalud/article/download/2971/pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2014). *Niños, niñas y adolescentes en Sonora*. México: INEGI. Recuperado de: <http://www.ceieg.sonora.gob.mx/Files/Publicaciones/Ni%C3%B1os%20y%20Adolescentes%20en%20Sonora%202013.pdf>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2015). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015 Sonora*. México: INEGI. Recuperado de: http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos

Jaimes, A. e Izquierdo, M. (2014). Los niños y niñas un grupo vulnerable en México. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 6, 1-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/reinad.2014.1790>

Jaimes, A. e Izquierdo, M. (2014). Los niños y niñas un grupo vulnerable en México. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 6, 1-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.4995/reinad.2014.1790>

Jaramillo, J., Ruiz, C., Gómez, A., López, y Pérez, L. (2014). Estrategias para la inclusión de niños, niñas, y adolescentes en contextos familiares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32 (3), 477-499. doi: dx.doi.org/10.12804/

Jiménez, F., Lalueza, J. y Fardella, C. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 10-23. DOI: <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>

Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 11-49.

Lara, D. (2015). *Grupos en situación de vulnerabilidad*. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Recuperado de: http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/fas_CTDH_GruposVulnerabilidadlaReimpr.pdf

Lewin, K. (1951). *La teoría del campo y el aprendizaje*. conferencia que pronunció en 1942 ante la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación en los Estados Unidos de América. Recuperado de: http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/musicoterapia/informacion_adi

- López, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista electrónica Sinéctica*, 29, 4-18. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739002.pdf>
- Mäkinen, M. (2013). Becoming engaged in inclusive practices: Narrative reflections on teaching as descriptors of teachers work engagement. *Teaching and Teacher Education*, (35) 51- 61.
- Marchesi, A. y Pérez, E. M. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández Gil (coords.), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional* (pp. 25-50). Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L. (Coords). (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Martín- Baró, I. (2006). Hacia una psicología de la liberación. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 1 (2), 7-14.
- McBrayer, K. y Wong, P. (2013). Inclusive education services for children and youth with disabilities: Values, roles and challenges of school leaders. *Children and Youth Services Review*, 35, 1520-1525. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.06.009>
- Melamed, A. (2016). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales – Universidad Nacional de Jujuy*, (49),13-38. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=185/18551075001>

Milic, N. y López, S. (2003). La inclusión del niño con Necesidades Educativas Especiales: Algo más que un desafío pedagógico. *Revista Psicopedagogía*, 20 (62), 143-153.

Monjas, M., Martín, L., García, F. y Sanchiz, M. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30 (2) 499-511. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>

Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16 (3), 387-400. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80516303.pdf>

Montero, M. (1984). La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16 (3), 387-400. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80516303.pdf>

Montiel, G. y Arias, L. (2017). Práctica docente en atención de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Electrónica sobre tecnología, educación y sociedad*. 4 (7), p.p. 1-14. Recuperado en www.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/download/653/733

Moreno Méndez, Jaime, & Ángel Muñoz, Ángela, & Castañeda Sánchez, Briyith, y Castelblanco Triana, Paula, & López Chemas, Natalia, & Medina Barón, Ailyn (2011). Autoestima en un grupo de niños de 8 a 11 años de un colegio público de la ciudad de Bogotá. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 5 (2), 155-162. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2972/297224105013>

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representation. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.

Muntaner, J., Roselló, M. & Begoña, M. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva.

Educatio Siglo XXI, 34 (1), 31-50. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/j/252521>

Ñanculeo, M. (2014). *Construcción de un Índice de Vulnerabilidad Social para Estudiantes*

Preescolares de Establecimientos Subvencionados de Chile (Tesis de maestría). Chile:

Universidad de Concepción. Recuperado de:

http://repositorio.udec.cl/bitstream/handle/11594/1572/Tesis_Construccion_de_unindice

[_de_Vulnerabilidad.Image.Marked.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.udec.cl/bitstream/handle/11594/1572/Tesis_Construccion_de_unindice_de_Vulnerabilidad.Image.Marked.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *La*

educación transforma vidas. Recuperado de

<https://es.unesco.org/themes/%C3%A9ducation>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Reaching*

out to all learners: a resources pack for supporting inclusive education, Ginebra:

UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016).

Reaching out to all learners: a resources pack for supporting inclusive education,

Ginebra: UNESCO.

Ospina, M. (2010). Discapacidad y sociedad democrática. *Revista Derecho del Estado*, (24),

143-164. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/3376/337630234007/>

Ovejero, A. (1985). Tradición cognitivista de la Psicología Social. *Estudios de Psicología*,

23, 165-188.

Parada, N., Valbuena, C. y Ramírez, G. (2016). La autoestima en el proceso educativo, un reto para el docente. *Educación y Ciencia*, 16, 127-144.

Pérez-Reynoso, M. (2009). El *concepto de exclusión educativa a partir de los dispositivos de definición de sujetos formadores para atender las diversidades socioeducativas*. Memoria Electrónica X Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Ramos-Oliveira, Diana (2016). Autoestima personal y colectiva: asociación con la identidad étnica en los brasileños. *Anuario de Psicología*, 46 (2), 74-82.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=970/97049408004>

Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista Páginas de Educación*. 9 (2), 1-26. Recuperado: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>

Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista Páginas de Educación*. 9 (2), 1-26. Recuperado: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pe/v9n2/v9n2a07.pdf>

Rodríguez, Y. y Quiñones, A. (2012). El bienestar psicológico en el proceso de ayuda con estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5 (1), 7-17. Recuperado de:

Rodríguez, I., Miranda, A. y Miranda, L. (2018). Hacia un modelo orientado a la educación inclusiva en el nivel medio superior (NMS) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). *Revista Electrónica Humanidades, Tecnología y Ciencia, del Instituto Politécnico Nacional*. 19, 1-11. Recuperado de: http://revistaelectronicaipn.org/ResourcesFiles/Contenido/20/HUMANIDADES_20_000658.pdf

Rodríguez, M. (2015). Actitudes hacia la discapacidad en alumnos de Magisterio de Educación Infantil. Propuestas de formación para una Educación Inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8 (3), 137 -152.

Secretaria de Desarrollo Social (SEDESSON). (2018). *Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social*. Sonora, México: Programa Sectorial de Desarrollo Social. <http://sedesson.gob.mx/BISS/PROGRAMA%20SECTORIAL%20DE%20DESA%20ROLLO%20SOCIAL.pdf>

Serrano, R. & Pontes. A. (2017). Diferencias entre expectativas y logros en las competencias del prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 1-18. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.235151>

Sobrero, V. (2018). Hacia una docencia inclusiva en la Educación Superior: La investigación sobre la propia práctica docente como herramienta de transformación. *Revista Chilena de Pediatría*, 89 (1), 7-9. DOI: 10.4067/S0370-41062018000100007

Sobrero, V. (2018). Hacia una docencia inclusiva en la Educación Superior: La investigación sobre la propia práctica docente como herramienta de transformación. *Revista Chilena de Pediatría*, 89 (1), 7-9. DOI: 10.4067/S0370 -41062018000100007

Subirats, J. (2004) (Dir.). *Pobreza y exclusión social. Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación la Caixa. Recuperado Abril 2015 en <http://www.didacqueralt.com/pobreza-sp.pdf>

- Torres, Y. (2018). La intervención docente en los problemas de autoestima de los adolescentes de telesecundaria. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8 (16), 1-18. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v8n16/20077467-ride-8-16-00580.pdf>
- Torroella, G. (2002). *Aprender a convivir*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Trudel y Puentes. 2000 en Sanabria María y Uribe Ana. 2010. Factores psicosociales de riesgo asociados a conductas problemáticas en jóvenes infractores y no infractores. *Revista Diversitas*. vol.6, n.2 pp. 257-274.
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, 61 (48), 21-32. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/373/3731919_005.pdf
- UNICEF (2011). *Iniciativa mundial niños y niñas fuera de la escuela UNICEF y el Instituto de Estadística de la UNESCO*. Recuperado octubre 2014 en http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oosci_flyer_sp.pdf
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=175/17514747002>
- Válek, M. (2007). *Autoestima y motivaciones sociales en estudiantes de Educación Superior*. Tesis de Maestría en Psicología Educacional. Universidad Rafael Urdaneta.
- Valenzuela, B. A.; Guillén, M.; Campa, R. (2014). Recursos para la inclusión educativa en el contexto de educación primaria. *Infancias Imágenes*, 13(2), 64-75. DOI: <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.infimg.2014.2.a06>
- Wiesenfeld, E. (2014). La Psicología Social Comunitaria en América Latina: ¿Consolidación o crisis?. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(2), 6-18.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento de autoestima e inclusión/exclusión escolar (adaptación a niños (as) de primaria).

Folio: _____ Fecha: _____

Edad: _____ Sexo: _____

Grado: _____

Instrucciones: Marca con una X, la respuesta con la que más te identifiques.

Pregunta	SI	NO
1. Frecuentemente, me incomoda la escuela.		
2. Deseo frecuentemente ser otra persona.		
3. Estoy seguro (a) de mí mismo (a).		
4. Me incomodo en casa fácilmente		
5. Desearía tener mayor edad (ser más grande).		
6. Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.		
7. Mis padres esperan demasiado de mí.		
8. Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera.		
9. Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas.		
10. Nadie me presta mucha atención en casa.		
11. Frecuentemente, me siento desilusionado en la escuela.		
12. Usualmente, mis padres consideran mis sentimientos.		
13. Muchas veces me gustaría irme de casa.		
14. Me avergüenza pararme frente al grupo para hablar		
15. Me doy por vencido fácilmente.		
16. Me cuesta comportarme como en realidad soy.		
17. Usualmente, puedo cuidarme a mí mismo (a).		
18. Me gusta estar con otra gente.		
19. Mis padres me entienden.		
20. Las cosas en mi vida están muy complicadas.		

21. Frecuentemente, me avergüenzo de mí mismo.		
22. Me caen bien todas las personas que conozco.		
22. Me siento orgulloso de cómo trabajo en el aula.		
24. Frecuentemente estoy triste.		
25. Estoy haciendo el mejor trabajo que puedo en la escuela.		
26. Me siento suficientemente feliz.		
27. Me entiendo a mí mismo.		
28. Regularmente me preocupo por todo.		
29. Me gusta que el profesor me pregunte en clases.		
30. Tengo una opinión positiva de mí mismo.		
31. Estoy avanzando en la escuela como me gustaría.		
32. Soy un fracaso.		
33. Soy tímido (a)		
34. Realmente me gusta ser niño (a).		
35. A los demás les gusta pelear conmigo.		
36. Mi profesor me hace sentir que no soy gran cosa.		
37. Me considero guapo o bonita.		

	Estoy completamente de acuerdo (3)	Estoy más o menos de Acuerdo (2)	No estoy de acuerdo (1)
1. Algunas veces hago el trabajo de clase en parejas con un amigo.			
2. Algunas veces mi clase se divide en equipos para trabajar			
3. Ayudo a mis amigos en su trabajo cuando necesitan			

ayuda.			
4. Mis amigos me ayudan en mi trabajo cuando necesito ayuda			
5. Ponen mi trabajo en las paredes para que los demás lo vean.			
6. A mi profesor le gusta escuchar mis ideas.			
7. A mi profesor le gusta ayudarme en mis trabajos.			
8. Creo que las reglas de nuestra clase son justas.			
9. Algunos niños y niñas de mi clase llaman a los demás con nombres desagradables (apodos).			
10. Cuando me siento triste en la escuela siempre hay alguien que se preocupa por mí.			
11. Cuando los niños y niñas de mi clase se pelean, el profesor lo arregla de forma justa.			
15. Los niños y las niñas se tratan con respeto en esta escuela.			
17. Se trata al alumnado con discapacidad con respeto en esta escuela			
12. Creo que tener escritas las metas del bimestre me ayudan a mejorar mi trabajo.			
13. Algunas veces mi profesor me deja elegir el trabajo que hacer.			
14. Me siento contento conmigo mismo cuando he hecho un buen trabajo.			

Las tres cosas que me gustan de mi escuela son:

1. _____

2. _____

3. _____

Las tres cosas que no me gustan de mi escuela son:

1. _____

2. _____

3. _____