



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



FACPYA

FACULTAD DE CONTADURÍA PÚBLICA Y ADMINISTRACIÓN

VinculaTégica
EFAN

La presencia de acciones de exclusión en opinión de docentes de un Instituto Tecnológico en México

(The presence of exclusion actions in the opinion of professors at a Technological Institute in Mexico)

Marisa Pérez-Tirado^{*1} ; Teresa García-López²  y Daniel Armando Olivera-Gómez³ 

¹ Universidad Veracruzana – Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas (México), marisaperez@uv.mx

² Universidad Veracruzana – Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas (México), tgarcia@uv.mx

³ Universidad Veracruzana – Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas (México), dolivera@uv.mx,

* Autor de Contacto

Resumen

Este estudio describe las percepciones de 28 docentes de un Instituto tecnológico ubicado en Veracruz, México acerca de Acciones que inhiben la Inclusión., tales como: Acoso; Violencia de género; Discriminación; Bullying y discapacidad. Metodológicamente se abordó con enfoque mixto (cualitativa y cuantitativamente); diseño no experimental transeccional y alcance descriptivo. Los resultados permiten relatar la situación en la que se encuentra la Institución bajo la mirada de los docentes encuestados utilizando un cuestionario con escala tipo Likert de Nada, Poco, Mucho y Totalmente, quienes señalaron en su mayoría conocer Poco los tipos de discapacidad y Mucho los de Bullying; únicamente alrededor del 30% reportó incidentes de Acoso, violencia de género y discriminación, especificando que ellos mismos atienden el problema, también comentaron que muchas veces no se hace nada al respecto. Además, consideraron que la institución está Poco preparada para atender este tipo de acciones. Cualitativamente, destacó la importancia que los docentes otorgan a la capacitación, y la falta de visualización de acciones de inclusión realizadas por parte de la institución; propusieron cinco categorías que podrían ayudar a mejorarla: 1) Capacitación; 2) Apoyo de especialistas; 3) Aplicación de reglamentos; 4) Mejora de instalaciones; y 5) Comunicación.

Palabras clave: Exclusión, Inclusión, Educación Superior

Códigos JEL: M14; I24; M38

Abstract

This study describes the perceptions of 28 teachers from a technological institute located in Veracruz, Mexico, regarding actions that inhibit inclusion, such as: Harassment; Gender-based violence; Discrimination; Bullying and disability. Methodologically, the approach was mixed (qualitative and quantitative); a non-experimental, cross-sectional design, and a descriptive scope. The results allow us to report the situation in which the Institution finds itself under the gaze of the surveyed teachers using a questionnaire with a Likert-type scale of Nothing, Little, Much and Totally, who mostly indicated that they knew little about the types of disability and a lot about bullying; Only about 30% reported incidents of harassment, gender violence, and discrimination, specifying that they themselves address the problem. In addition, they considered that the institution is ill-prepared to deal with this type of action. Qualitatively, he highlighted the importance that teachers attach to training, and the lack of identification of inclusion actions carried out by the institution; They proposed five categories that could help improve it: 1) Training; 2) Specialist support; 3) Enforcement of regulations; 4) Facility improvements; and 5) Communication.

Key words: Exclusion, Inclusion, Higher Education

JEL Codes: M14; I24; M38

Cómo citar:

Pérez-Tirado, M., García-López, T., & Olivera-Gómez, D. A. La presencia de acciones de exclusión en opinión de docentes de un Instituto Tecnológico en México. *Vinculatégica EFAN*, 11(4).

<https://doi.org/10.29105/vtga11.4-1174>

Información revisada por arbitraje tipo doble par ciego.

Recibido: 10 de abril del 2025

Aceptado: 29 de mayo del 2025

Publicado: 31 de julio del 2025



Copyright: © 2025 por los autores; licencia no exclusiva otorgada a la revista VinculaTégica EFAN. Este artículo es de acceso abierto y distribuido bajo una licencia de Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Introducción

Algunos autores consideran que “una sociedad excluyente no es únicamente una sociedad donde hay pobres, es una sociedad donde desaparecen las posibilidades de concretar derechos fundamentales universales”; con lo que la exclusión (Castellanos Pierra & Zayas Pérez, 2019):

Está presente tanto en sus extensas manifestaciones estructurales como en la exclusión de amplios grupos sociales, por clase, espacios geográficos, grupos étnicos o géneros, hasta en las finas y apenas perceptibles expresiones de exclusión en la interacción entre los sujetos escolares: rechazar e ignorar o ser rechazado e ignorado mediante el tono de voz, el sesgo de la mirada, el gesto de las manos o el silencio. (pág. 2)

Este reporte forma parte de un proyecto de investigación de mayor alcance, el cual tuvo como objetivo: conocer a través de un diagnóstico, la situación que prevalece en las IES con respecto a las acciones que pueden limitar la inclusión de la comunidad universitaria, particularmente se orientó: al estudio de acciones relacionadas con el acoso, la violencia de género, la discriminación y el *Bullying*, así mismo la percepción que se tiene acerca de la atención a la discapacidad. En este caso, solamente se exponen los resultados generados mediante la opinión de 28 docentes pertenecientes a un Instituto Tecnológico de educación superior localizado en Xalapa, Veracruz, México, quienes fueron participantes de la encuesta realizada.

Es de esperar que los efectos de situaciones excluyentes den lugar a que los estudiantes reduzcan su rendimiento en la escuela y además, que dejen sus estudios presionados por alguna de las agresiones recibidas. En este sentido, Romero Palencia y Plata Santander (2015), mencionan respecto a la exclusión que “en la educación superior se presenta principalmente como violencia verbal y psicológica, la cual llega a ser desgastante para los afectados, ya que es constante, sutil y desesperante” ... “la ausencia de respeto, una convivencia llena de prejuicios y discriminación, la que conlleva a consecuencias psicológicas y escolares para los afectados (págs. 272-273)”. Los mismos autores mencionan:

Una de las probables consecuencias para el atacado es convertirse en un agresor en el futuro, desarrollar un déficit en el desempeño académico, además de consecuencias psicológicas, y por el lado del agresor, tienden a caer en la delincuencia, aumento en la actitud antisocial, y en muchos casos escalan este tipo de acoso/violencia a lo laboral (*mobbing*). (pág. 269)

En México la Ley General de Educación (2024), señala en su Artículo 61 del Capítulo VIII de la educación inclusiva, lo siguiente:

Se refiere al conjunto de acciones orientadas a identificar, prevenir, reducir y eliminar las barreras que limitan el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todas las y los educandos, al

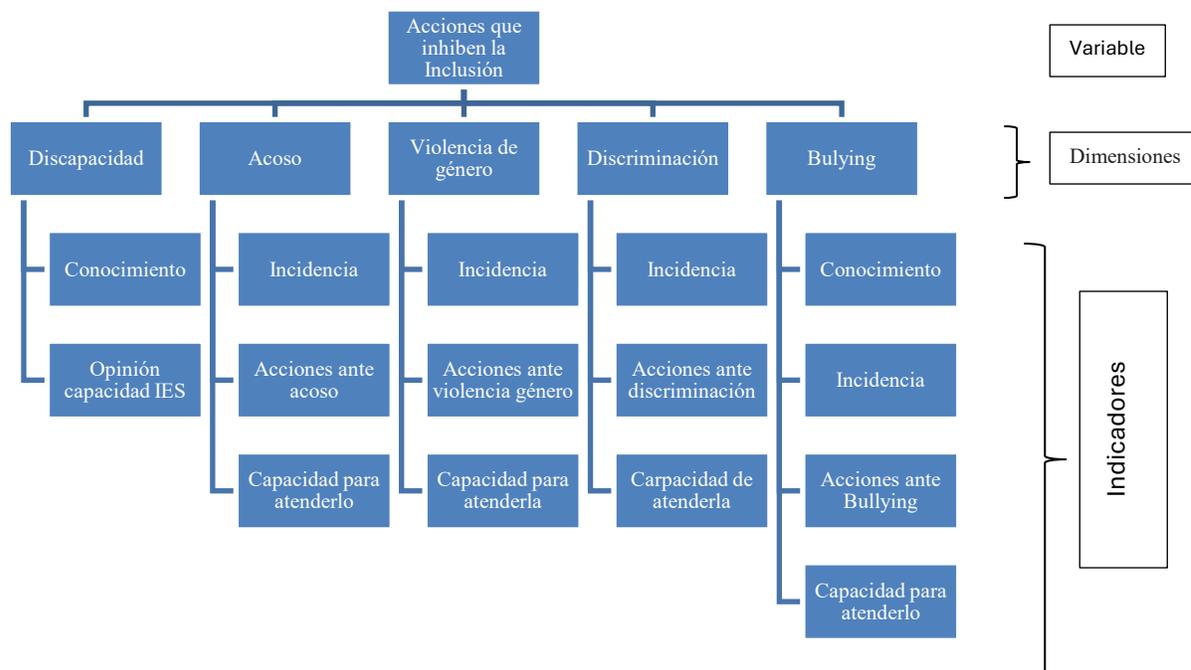
eliminar prácticas de discriminación, exclusión y segregación. Se basa en el reconocimiento y la valoración de la diversidad, adaptando el Sistema Educativo Nacional para responder con equidad a las características, necesidades, intereses, capacidades, habilidades, ritmos y estilos de aprendizaje de todos y cada uno de las y los educandos. (pág. 24)

La educación inclusiva va más allá de ofrecer las mismas oportunidades a las personas, independientemente de sus condiciones físicas, culturales o sociodemográficas que para el grupo social en el que participen, sino que busca formar parte de la educación de las personas para aceptar la diversidad como parte de sus relaciones sociales. Es por ello, que surgió como pregunta de investigación ¿Cuál es el contexto situacional del Instituto Tecnológico del Estado de Veracruz con respecto a acciones que inhiben la inclusión?

El objetivo planteado fue: “Diagnosticar la situación prevaleciente de las acciones que inhiben la inclusión en un Instituto Tecnológico del Estado de Veracruz con el fin de proponer acciones para su mejoramiento” (García López, Melgarejo Galindo, & Pérez Tirado, 2024, págs. 162-163); y la hipótesis señaló que: “La mayor parte de los integrantes del Instituto conoce las Acciones que inhiben la inclusión y/o han sido víctimas o testigos de acciones como: acoso, violencia de género, discriminación y/o *Bullying* en el Instituto Tecnológico del Estado de Veracruz en estudio”.

La variable en estudio: Acciones que inhiben la inclusión, en este documento se conceptualiza como las que llevan a un trato diferente a cualquier integrante de la comunidad universitaria, generando exclusión e inhibiendo con ello, la inclusión. En el Diagrama 1, se muestra la descomposición de la variable para su estudio.

Diagrama 1. Descomposición de la variable (Dimensiones e Indicadores)



Método

El estudio se abordó bajo un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo); el diseño del mismo fue no experimental transeccional, ya que en ningún momento la variable y sus dimensiones fueron manipuladas para estudiarlas experimentalmente y, además, los datos obtenidos fueron en una única ocasión en el tiempo. El alcance del proyecto fue descriptivo ya que el objetivo que se tuvo fue diagnosticar la situación prevaleciente con relación al tema en estudio, a través de la narración y relato de los hallazgos encontrados. La Institución oferta cinco licenciaturas; que, de acuerdo con los registros institucionales, en el período Febrero-Agosto 2024, contaban con 69 docentes activos y un número de estudiantes de 1,482 personas.

Participantes

En este reporte, el interés se centró específicamente en los docentes pertenecientes al Instituto Tecnológico del Estado de Veracruz en estudio ya que el reporte de estudiantes se ha presentado en otro documento similar (García López, Melgarejo Galindo, & Pérez Tirado, 2024), durante el período de Febrero-Agosto 2024, quienes de acuerdo con los registros de la institución, eran 69 personas distribuidas entre las cinco licenciaturas que se ofertaban en el momento del estudio. Para el cálculo del tamaño de la muestra del sector docente, se utilizó la fórmula de poblaciones finitas (Aguilar-Barojas, 2005, pág. 336), como se muestra en la Ecuación 1:

$$n = \frac{Z^2pqN}{(N-1)e^2 + Z^2pq} = \frac{(1.96)^2(0.5)(0.5)(69)}{(69-1)(0.10)^2 + (1.96)^2(0.5)(0.5)} = \frac{66.26}{1.64} = 40 \quad (1)$$

Donde:

n = Tamaño de muestra = 40

e = Error estándar = 0.10 o 10%

Z = Nivel de confianza = 95%

N = tamaño de la población = 69

p = Variabilidad positiva = 0.5

q = Variabilidad negativa = 0.5

El resultado del tamaño de muestra fue de 40 docentes, sin embargo, cuando se concluyó la recopilación de información por medios electrónicos, tanto la falta de respuesta después de varios intentos de solicitarla, así como a las limitaciones de tiempo, permitieron la respuesta de únicamente de 28 de ellos.

Técnica e Instrumento

Para la recopilación de la información de ambos enfoques (cuantitativo y cualitativo), se diseñó y probó un instrumento (cuestionario) con base en las dimensiones e indicadores mencionados en la descomposición de la variable en estudio (Ver Diagrama 1), para ser aplicado como encuesta a través de medios digitales.

El cuestionario fue probado con una aplicación del mismo a un grupo de docentes y estudiantes de

una Institución de Educación Superior del Estado de Veracruz, misma que se llevó a cabo posteriormente a una revisión de tres expertos en el tema, quienes hicieron algunas recomendaciones que fueron consideradas antes de la aplicación de prueba dando validez al mismo. Para la prueba de la confiabilidad del instrumento, se calculó el Alpha de Cronbach que resultó de 0.947 lo que se señaló una alta confiabilidad del cuestionario.

Es importante comentar que aunque la mayor parte de las preguntas del cuestionario fueron utilizadas para el análisis cuantitativo, también se consideraron al final del mismo, tres preguntas abiertas cuyas respuestas por su extensión, fueron estudiadas utilizando software para análisis cualitativo.

Procedimiento

La recopilación de la información se realizó a través de medios digitales de comunicación, particularmente correo electrónico y *Whatsapp*, para poder acceder a los docentes, se utilizaron los registros formales institucionales. El instrumento digital, se diseñó usando los Formularios de *Google forms*.

La tabla de datos obtenida de la aplicación en línea del instrumento, generó un archivo en Excel el cual fue necesario en primer lugar codificarlo (se modificaron nombres de columnas) y revisarlo para facilitar su análisis. En la revisión, se ajustaron algunos errores visibles como por ejemplo usar en la edad un número acompañado de la palabra edad en lugar de únicamente un número.

Una vez revisada la tabla de datos, se procedió a realizar el procesamiento de los mismos para su análisis mediante el uso del software Excel versión 13; el paquete estadístico Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 24; Minitab Statistical Software versión 21; y en el caso de datos cualitativos ATLAS.ti versión 24 y el sitio web NubeDePalabras.es.

Resultados

Este apartado se estructuró en tres partes, en la primera se muestran las características de los docentes; en la segunda los resultados de las dimensiones que integraron la variable en estudio; y en la tercera, los hallazgos del análisis cualitativo.

Características de los docentes encuestados

En la Tabla 1, se presentan las estadísticas de la edad de los docentes por sexo. La mayor dispersión de los datos se presenta en los hombres al tener una desviación estándar de 11.5 años y un rango de edad de 36 años, superior a los que presentan los datos de las mujeres. También se observa que los hombres tienen mayor edad considerando que su edad mínima y máxima es superior a la de las mujeres.

Para ambos grupos, la diferencia entre la mediana (46) y el promedio que señala mayor edad (48.6), indica que la mitad de los encuestados tiene entre 28 y 46 años de edad, lo que genera una diferencia de 18 años, por otra parte, la otra mitad va de 46 hasta 74 años de edad que representa una diferencia de 28 años

provocando que el promedio de edad sea mayor que la mediana.

Tabla 1 Resultados de estadísticas de la edad de los docentes por sexo

Estadística	Edad		
	Hombre	Mujer	Ambos
N	15	13	28
Media	52.67	43.85	48.6
Desv.Est.	11.5	8.1	10.87
Mínimo	38	28	28
Máximo	74	55	74
Rango	36	27	46
Q1	41	38	41
Mediana	53	43	46
Q3	64	52	55

Con relación a la licenciatura en la que colaboran los docentes, el 43% manifestó ser docente de Ingeniería en Agronomía; el 57% restante señaló impartir cursos en más de una licenciatura. Del total de los 28 profesores, 50% imparten cursos en Ingeniería en Gestión Empresarial y el mismo porcentaje en la Licenciatura en Administración; el 32% en la Licenciatura en Biología y el 29% en Ingeniería en Industrias Alimentarias.

Análisis de dimensiones para el sector docente

En este apartado se presentan los resultados del análisis de cada una de las dimensiones que conforman la variable en estudio: *Acciones que inhiben la Inclusión*; así mismo, para mostrar estos resultados, se hace uso de tablas simples, gráficos y tablas cruzadas. Se debe mencionar que para las respuestas de la mayoría de los cuestionamientos se utilizó una escala tipo *Likert* de: *Nada, Poco, Mucho y Totalmente*, y para las preguntas dicotómicas: *SÍ y No*.

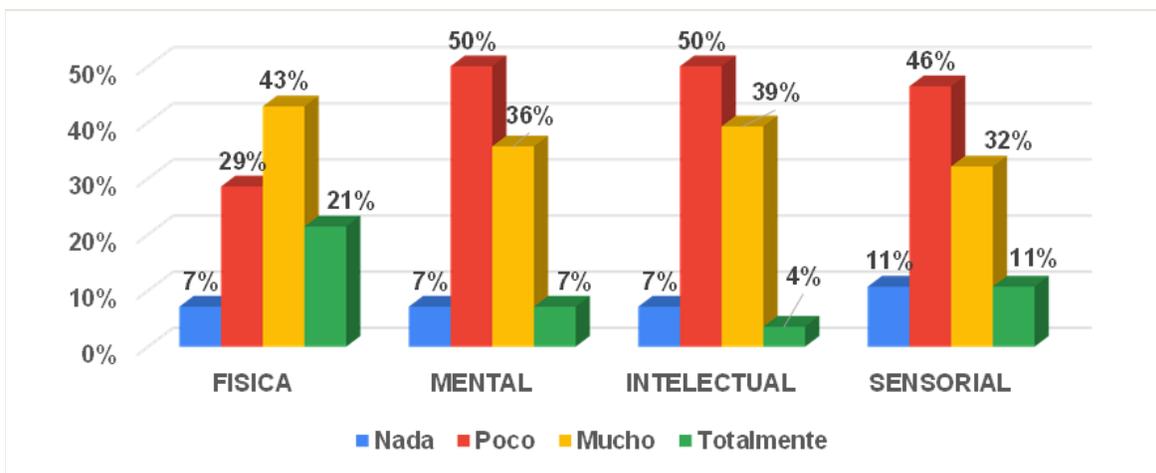
Discapacidad

Esta dimensión se integró por los indicadores denominados: Conocimiento de tipos de discapacidad (mismos que se explicaban previamente); y la Opinión acerca de la capacidad de la IES para atenderla (instalaciones, docentes, estudiantes). Las tipologías de discapacidad consideradas se conceptualizaron en el cuestionario y consideraron las siguientes (Fundación Caser, 2024): Discapacidad física; Discapacidad mental; Discapacidad Intelectual; y Discapacidad sensorial.

La pregunta asociada con el primer indicador, hace referencia a qué tanto conocimiento consideraba el encuestado que tiene acerca de cada tipo de discapacidad. Los resultados se presentan en el Gráfico 1, en el que se observa la percepción por parte de la mayor proporción de encuestados, del *Poco* conocimiento que tienen de los diferentes tipos de discapacidad, a excepción de la Discapacidad física con un 64% de

respuestas señalando que la conocen *Mucho* y *Totalmente* (43% y 21% respectivamente).

Gráfico 1. Conocimiento de los tipos de discapacidad consultados



La percepción de los docentes acerca de la capacidad de la IES para atender la discapacidad se analizó desde tres aspectos: capacidad de las instalaciones, capacidad de los docentes y capacidad de los estudiantes, cada uno de ellos considerado de manera individual (Ver Gráfico 2).

Las opiniones referidas a las instalaciones se estructuraron de acuerdo con la frecuencia de respuestas obtenidas, en las que la mayoría de ellas, mencionaron que la institución se encontraba *Poco* adaptada en cuanto a sus instalaciones para recibir a estudiantes que padecen de alguna discapacidad, fue notorio más del 50% de encuestados eligieron la opción de *Nada* para las discapacidades: Mental, Intelectual y Sensorial.

En cuanto a la opinión que tienen los docentes de la preparación tanto de los profesores en general como de la comunidad estudiantil para convivir con personas con discapacidad, una vez más, la opción de *Poco* fue elegida por la mayoría de los encuestados.

Acoso

La segunda dimensión que se analizó fue el Acoso, la cual para la investigación, interesó la medición de los indicadores relacionados con la incidencia del mismo; las acciones que se toman cuando sucede y la opinión de la capacidad para atenderlo.

El 29% de los docentes encuestados manifestaron haber vivido o experimentado situaciones en las que han sido víctimas o testigos de acoso en las instalaciones del Instituto; lo que representa casi una tercera parte de los profesores integrantes de la muestra que han vivido esta situación.

Con el interés de conocer si los docentes reportan de alguna manera los sucesos relacionados con estas vivencias, fue evidente el alto porcentaje de ellos que deciden NO reportarlo (62.5%). Los motivos que mencionaron para no reportar la experiencia, fue que no sucede nada con este tipo de reportes; que no

quería causar problemas, que es competencia de las autoridades.

Sin embargo un pequeño porcentaje de docentes comentaron haber reportado el incidente obteniendo con ello, la expulsión de un profesor; un cambio de maestro; y la elaboración y entrega de un reporte dirigido a las autoridades universitarias.

La opinión de los docentes acerca de la preparación de la institución para atender problemas relacionados con el Acoso especificó que la mayoría de ellos (72%), consideró que el Instituto se encuentra *Poco* preparado para atenderlo.

Violencia de género

Para esta dimensión, se consideró de interés obtener información acerca de las veces que suceden estos hechos (incidencia) y que los docentes han sido víctimas o testigos de los mismos; también interesó las acciones que se realizan por parte de los docentes ante los hechos; y la opinión que tienen acerca de la capacidad de la Institución para afrontar este tipo de acciones.

Los resultados muestran que el 32% de los 28 docentes encuestados, revelaron haber sido víctimas o testigos de acciones relacionadas con la violencia de género, y únicamente el 11% reportó la incidencia. En cuanto al 89%, que mencionaron NO haber reportado el incidente, argumentan su decisión con respuestas como: *No tener problemas, No se toman medidas pertinentes ante las quejas, Por desconocimiento y El afectado no quiso hablar del tema.*

Para terminar esta dimensión, la opinión que manifestaron los docentes encuestados respecto a la capacidad del instituto para atender la violencia de género, en su distribución porcentual, fueron muy parecidas a la dimensión de Acoso, ya que el mayor porcentaje (70%), opinó que el Instituto se encuentra *Poco* preparado.

Discriminación

En cuanto a la dimensión de la discriminación, para los fines de la investigación, interesó la medición de los indicadores relacionados con la incidencia de la misma, es decir, el número de veces que los docentes la han presenciado o la han vivido; las acciones que se toman cuando se presenta y la opinión de la capacidad por parte de la institución para atender casos relacionados con ella.

Los resultados señalan que el 29% del total de encuestados dijeron haber sido víctimas o testigos de discriminación. La mayoría de ellos (75%), no reportaron el incidente debido a que señalaron que: *No me involucró en cuestiones que no son mías; No generar problemas; Sin respuesta; No consideré grave la discriminación; Es algo común.*

Los docentes que mencionaron haber reportado la incidencia, también comentaron que después de haber hecho el reporte, no se realizó *Ninguna* acción.

Con relación a la preparación de la institución para atender problemas relacionados con la

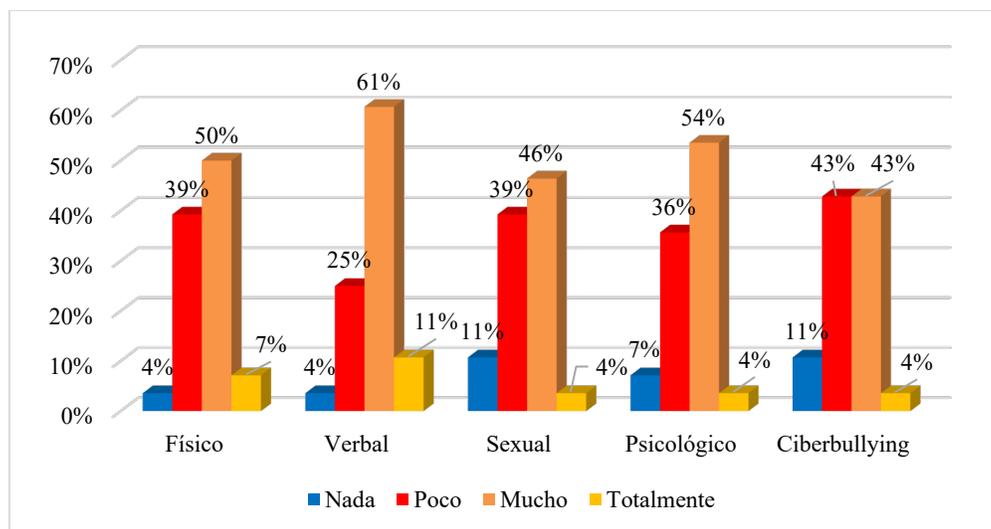
Discriminación, la mayoría de ellos (72%), consideraron que el Instituto se encuentra *Poco* preparado para atenderla.

Bullying

Los indicadores establecidos para esta dimensión, fueron: Conocimiento de los tipos de *Bullying* (Se conceptualizaron en el cuestionario); Incidencia del *Bullying*; Acciones ante *Bullying*; y la Opinión de la capacidad para atender los tipos de *Bullying* denominados como: *Bullying físico*; *Bullying verbal*; *Bullying sexual*; *Bullying psicológico*; y *Ciberbullying* (Universidad Internacional de Valencia, 2022).

La mayor parte de los docentes opinaron conocer *Mucho* los tipos de *Bullying*, destacando un mayor conocimiento particularmente del *Bullying* verbal, ya que como se aprecia en el Gráfico 2, el porcentaje declarado de *Mucho* y *Totalmente* alcanza el 72%.

Gráfico 2. Distribución porcentual de respuestas acerca del conocimiento de los tipos de *Bullying* considerados en el estudio



El 43% del total de encuestados, dijo no haber sido ni víctima ni testigo de los diferentes tipos de *Bullying*, sin embargo, el 57% de ellos dijeron haber experimentado estas agresiones. Es interesante comentar que, dado que se les permitía elegir más de una tipología, cada docente señaló haber vivido en promedio, casi dos tipos de *Bullying*.

Como se comentó anteriormente, en el nivel universitario, es difícil que se presenten agresiones físicas como puñetazos o empujones entre uno o varios agresores contra una sola víctima, por lo que el tipo de *Bullying* más mencionado como vivencia por los docentes, fue el *Bullying* verbal (43%), seguido del *Bullying* psicológico (32%).

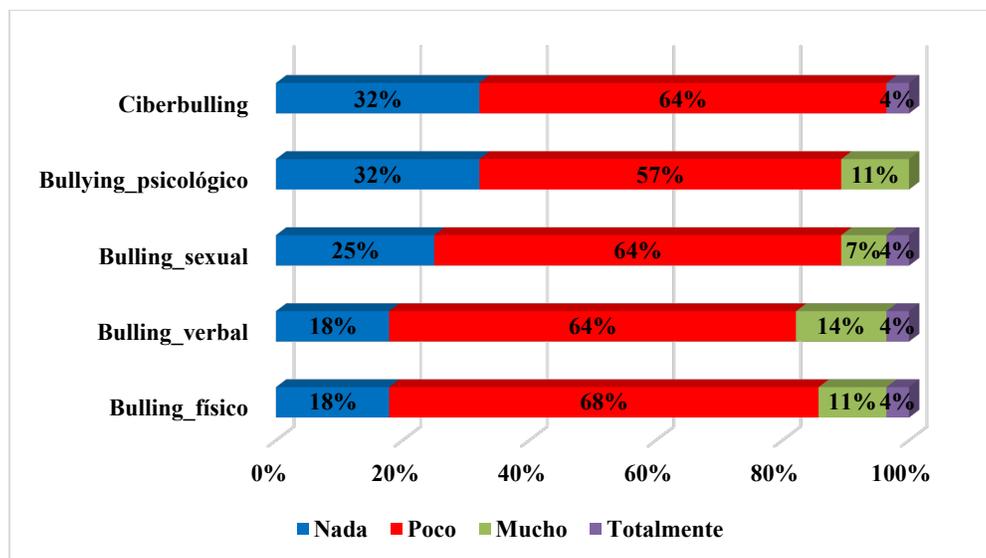
En cuanto al reporte del incidente, el 81% de los docentes que manifestaron haber sido víctima o

testigo de los diferentes tipos de *Bullying*, mencionaron no haber reportado el incidente; entre los motivos que expresaron para no hacerlo, destacaron: *que el docente les llamó la atención a los estudiantes, que consideran que hay una falta de interés de las autoridades para resolver este tipo de problemas, al docente no le interesa generar problemas, piensa que este tipo de actos son competencia de las autoridades académicas.*

En cuanto al 19% de los docentes que dijeron haber reportado el incidente, señalaron que las medidas que se tomaron como resultado de dicho reporte, fueron que: *se les llamó la atención a los estudiantes y se resolvió el problema; se suspendió a los estudiantes y en algunos casos, no se hizo nada.*

La percepción de los docentes acerca de la preparación que tiene la institución para atender acciones relacionadas con los tipos de *Bullying* de acuerdo con las respuestas obtenidas que se muestran en el Gráfico 3, en el que se denota que la opinión de los encuestados en general, se encuentra favoreciendo a la opción de *Poco* preparado el Instituto.

Gráfico 3. Distribución porcentual de la opinión acerca de la preparación de la institución para atender problemas de *Bullying*



Resultado análisis cualitativo

El análisis cualitativo se obtuvo con el uso del software Atlas. Ti versión 24. Cabe mencionar que se elaboró un documento en formato pdf para cada conjunto de respuestas obtenidas de los 28 docentes para cada una de las tres preguntas abiertas integradas en el cuestionario, con la finalidad de explorarlas de manera independiente. Por tanto, una vez incorporado cada documento en el software, se procedió a realizar un análisis de la frecuencia de palabras en forma de lista y de nube, a fin de identificar las mayores presencias existentes, también, se llevó a cabo el análisis del texto que permitió identificar las citas que dieron origen a los diferentes códigos que se comentan en este apartado.

Acciones de la institución que favorecen la inclusión

Mediante el análisis de las respuestas acerca de la percepción que tienen de las diferentes acciones de la Institución que en su opinión favorecen la inclusión, se obtuvieron cinco códigos:

1) ACCESIBILIDAD. Este código, se integró principalmente con los comentarios de los encuestados acerca de las facilidades que ofrece la institución tanto en el ingreso de cualquier aspirante colaborador o estudiante independientemente de sus características físicas, edad, o género, etc. Algunas de las frases que respaldan lo antes comentado fueron: “La aceptación de trabajadores homosexuales y aceptación de estudiantes con discapacidad física y/o intelectual”; “El buzón de quejas y sugerencias”; “Los mensajes”; “La empatía”; entre otras opiniones obtenidas.;

2) CAPACITACIÓN. El código de Capacitación fue una de las acciones más mencionadas por los profesores a través de expresiones como “Cursos”, “Cursos de capacitación y diplomados”, “seminarios”, entre otras.

3) INFRAESTRUCTURA. Este código fue creado debido a los comentarios relacionados particularmente con la discapacidad asociada con las instalaciones físicas de las que se disponen para atenderla, como lo señalaron: “Tener instalaciones adecuadas en algunas áreas”

4) REGLAMENTOS. Los docentes también consideran que una acción que favorece la inclusión es la Reglamentación con la que cuenta la institución, especialmente la importancia de su aplicación en acciones de exclusión, por lo que se creó este código.

5) AUSENCIAS. Fue necesario crear un código que más que responder al cuestionamiento, integró expresiones de acciones que consideraban que el Instituto no desarrollaba en su operación, por lo que las opiniones se volvieron propuestas que podrían ser tomadas en cuenta para favorecer la inclusión, es por ello, que se denominaron Ausencias. Algunas de las frases que la fundamentan: “Desconozco”; “No tienen ningún protocolo de acciones implementado”, “considero que estamos muy primitivos en este tipo de temas”; “No las percibo”, entre otras.

De manera complementaria, se generó una Nube de palabras del texto obtenido en general para esta pregunta y en la Figura 1, se aprecia la importancia otorgada a la capacitación por parte de los docentes encuestados.

A quien acuden los docentes

Para el segundo cuestionamiento abierto incluido en el cuestionario, en el que se planteaba el interés de conocer a quién acuden cuando han sido víctimas o testigos de alguna de las acciones de exclusión consideradas en este trabajo, las respuestas obtenidas fueron agrupadas considerando que se identificaron opciones que podían cuantificarse, resultando que el 36% (10) de los encuestados, acuden a la Dirección del Instituto.

Los docentes también opinaron que era necesario ejercer una mejor aplicación de los Reglamentos ante situaciones relacionadas con el tema, por ello, el siguiente código que se creó fue APLICACIÓN_REGLAMENTOS. En la Figura 3, se pueden visualizar las citas elegidas como de mayor relevancia.

Figura 2. Red de citas asociadas al código CAPACITACIÓN

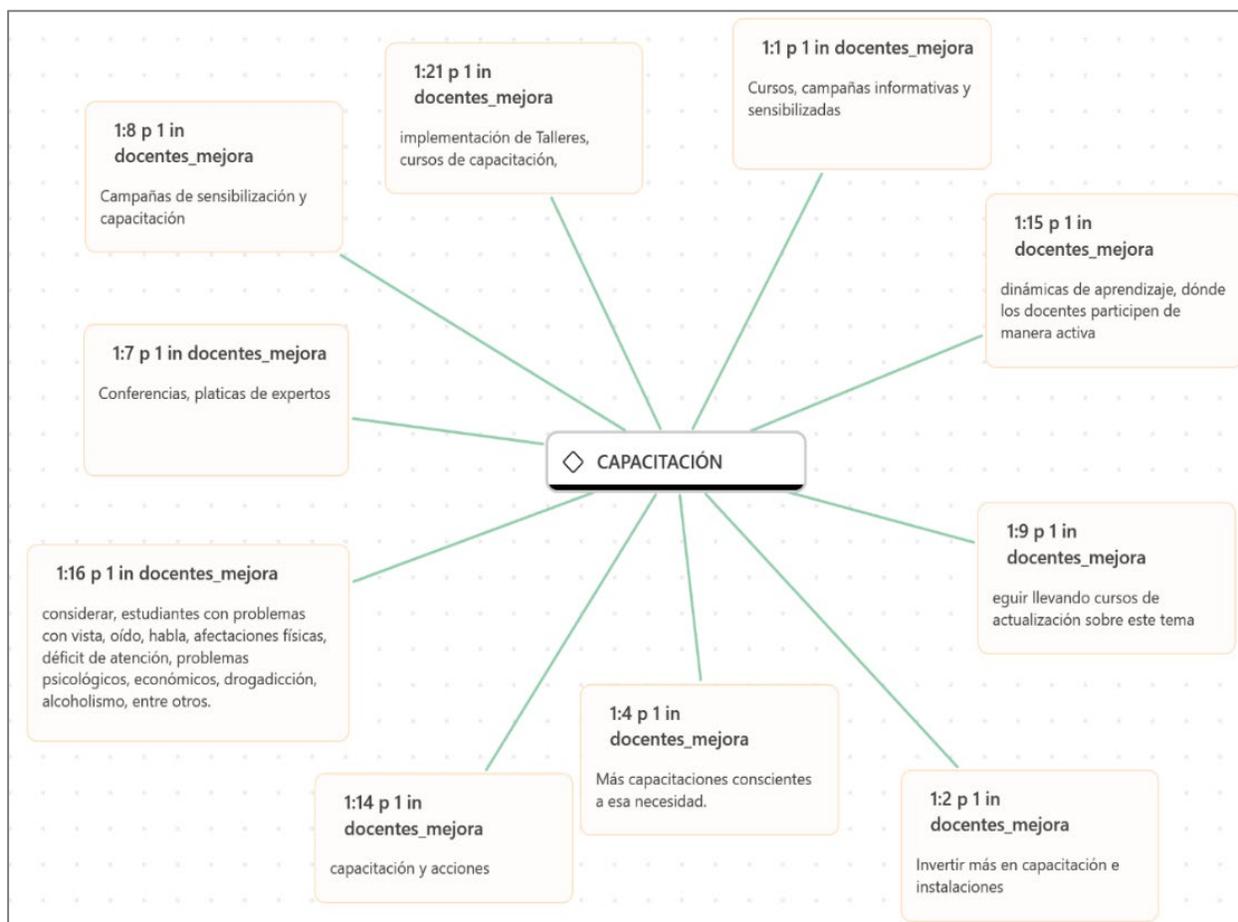


Figura 3. Red de citas asociadas al código APLICACIÓN_REGLAMENTOS



Mejora instalaciones

Se consideró pertinente crear un código denominado MEJORA_INSTALACIONES ya que se presentaron propuestas relacionadas con el tema de la infraestructura disponible para facilitar la inclusión

particularmente de los diferentes tipos de discapacidad. En la Figura 4, se presentan las citas seleccionadas para integrar el código.

Figura 4. Red de citas asociadas al código *MEJORA_INSTALACIONES*



Comunicación

Otro aspecto del Instituto que los docentes consideraron puede mejorarse, se refirió a los procesos asociados con dar a conocer el tema entre la comunidad universitaria, por lo que el código se denominó COMUNICACIÓN. En la Figura 5, se presentan las citas seleccionadas para integrar la red, entre ellas se pueden destacar las siguientes:

"Promover la reflexión y el diálogo a través de páginas del Instituto"; "Poster en las paredes"; "Emprender acciones de libre expresión", entre otras.

Figura 5. Red de citas asociadas al código *COMUNICACIÓN*



Discusión

Diagnosticar la situación prevaleciente en las Instituciones de Educación Superior acerca de la inclusión, es en la actualidad una necesidad para fomentarla, ya que genera información valiosa a través de la cual, es posible identificar las necesidades particulares de cada entidad permitiendo con ello, evaluar y dar seguimiento a las diversas acciones que se realizan internamente. La exclusión por otra parte, es un elemento a considerar como contraparte de la inclusión, y además, como una importante limitante de los objetivos establecidos para el logro de la igualdad y el respeto a la diversidad, con el interés de mejorar las relaciones humanas en general y particularmente en el contexto de la educación superior.

La educación inclusiva es posible cuando una organización cuente con planificación educativa, políticas y liderazgo orientadas a atender la diversidad de los estudiantes (Ainscow et al., 2013), ya que a medida que más estudiantes universitarios con discapacidad completan con éxito sus primeros años de escolaridad, también crece la necesidad de avanzar hacia prácticas inclusivas más formales (Ben-Naim, Laslo-Roth, Einav, Biran, & Margalit, 2018), además, aunque es conocido que la educación inclusiva se ha considerado en las agendas políticas y educativas, también, se tiene la percepción que la atención de la discapacidad es un déficit que debe ser atendido (Martins et al., 2017). Por tanto, compartimos la conceptualización de Reyes y Colquepisco (2020, citado por Martínez Alvarez & Martínez López, 2023), de que: “la inclusión educativa da a conocer una filosofía de vida sobre el derecho que tienen todas las personas a una educación con calidad y de oportunidades” (pág. 68).

En la búsqueda de instituciones de educación superior inclusivas, es importante que a través de procesos de evaluación se cuente con información que permita medir los impactos de las estrategias planeadas y de las acciones implementadas, mediante evidencias reales de las percepciones que la comunidad universitaria tiene al respecto, las cuales finalmente buscan integrar en la cultura universitaria, la diversidad como parte de las relaciones sociales en las que participe.

En este trabajo se considera haber alcanzado el objetivo planteado de inicio, ya que se identificaron las condiciones en las que se encuentran las acciones de exclusión estudiadas, entre ellas:

- ✓ La mayor parte de encuestados manifestaron conocer *Poco* los diferentes tipos de discapacidad mostradas en el instrumento de recopilación de información, el que dijeron conocer mejor fue la discapacidad física (64% entre *Mucho* o *Totalmente*, 43% y 21% respectivamente). También más del 40% dijo tener *Mucho* conocimiento de los tipos de *Bullying*, sin embargo en su mayoría consideraron que la institución se encuentra *Poco* preparada para atender particularmente el *ciberbullying* y el *Bullying* psicológico.
- ✓ La percepción de la mayor parte de los docentes encuestados acerca de la preparación y capacidad de la institución para recibir y atender personas con discapacidad, señaló que están *Poco* preparados,

particularmente, para la discapacidad mental, intelectual y sensorial. Así también alrededor del 70% de los docentes consideró que se encuentra *Poco* preparada para atender *Acoso, violencia de género y discriminación*.

- ✓ En cuanto a los casos de acoso, violencia de género y discriminación en los que ellos han sido víctimas o testigos: en los tres casos fue reportado por alrededor del 30% de los docentes, es decir que casi una tercera parte, han experimentado vivencias relacionadas con estas acciones (incidencia). Asimismo, se encontró que son pocos los que reportan estos comportamientos y los principales motivos señalados fueron: que no sucede nada con este tipo de reportes; que no querían causar problemas, que es competencia de las autoridades, y que no lo consideraron grave, este último caso, puede ser una señal de alarma porque cuando este tipo de agresiones pueden llegar a considerarse como “normales”, conllevan el riesgo de los efectos negativos que pueden tener en la víctima y también en el o los victimarios.
- ✓ Cuando los docentes encuestados se han enfrentado a situaciones de trato desigual o de exclusión, señalaron que generalmente son ellos los que tratan de resolverlos como parte de su función ya que saben que no se hace nada y además no quieren generar problemas a la institución. Sin embargo, también mencionaron que cuando suceden estas experiencias de ser necesario, acuden principalmente con la Dirección institucional lo que señala apertura por parte de la autoridad.
- ✓ Los docentes integrantes de la muestra, no visualizan con claridad las acciones que lleva a cabo la Institución como parte del proceso de inclusión educativa, aunque para ellos, es relevante la capacitación que les ofrecen así como la accesibilidad sin limitaciones tanto para el ingreso como para la permanencia en el Instituto o; la reglamentación que da lugar a un trato de respeto e igualdad. Sin embargo, en su opinión, existen ausencias en la operación diaria de la institución, como algún protocolo de acciones reglamentarias.
- ✓ Los docentes se consideran responsables de resolver las experiencias hostiles prestando atención a través del diálogo con los involucrados, buscando que las incidencias no se vuelvan a presentar y se eliminen, sin embargo, se debe enfatizar que las autoridades universitarias representan la figura que debe normar las pautas para establecer lineamientos y protocolos que permitan enfrentar con eficiencia las situaciones de exclusión educativa.
- ✓ Es notable el interés en los encuestados, por mejorar su preparación para atender y comprender la mejor manera de manejar experiencias como las que han sido estudiadas en este trabajo, de aquí, la relevancia que le han dado a la capacitación en el señalamiento de acciones de mejora. Así también en su opinión, la aplicación de la reglamentación debe fortalecer la manera de enfrentar este tipo de vivencias y de alguna manera ayudar a reducir los casos que se presentan.
- ✓ Detectar en los resultados obtenidos de este estudio casos de discriminación, acoso, violencia verbal y

psicológica, así como de *Bullying*, coincidió con el argumento de Romero y Plata (2015), quienes mencionan que en el nivel educativo superior, la exclusión es representada principalmente mediante violencia verbal y psicológica, lo que influye negativamente en la convivencia y en la salud mental de las personas afectadas.

En cuanto a la hipótesis planteada al inicio de este reporte, SE RECHAZA ya que de acuerdo con lo antes comentado, en la institución ámbito de estudio y de acuerdo a la opinión de los docentes encuestados:

- ✓ En su mayoría, dijeron conocer *Poco* los tipos de discapacidad y solamente el 40% dijo que conocen *Mucho* el *Bullying*.
- ✓ La incidencia de: discriminación, *Bullying*, violencia de género y acoso, solamente fue reportada como una experiencia, por alrededor del 30 % de los docentes.

La parte cualitativa del estudio, permitió explorar con mayor profundidad la opinión de los profesores acerca del tema, lo que también podría fundamentar futuros estudios de la inclusión en la educación superior, al generar códigos que pueden abordarse como categorías o bien como variables de estudio de otros proyectos de investigación por venir.

Tradicionalmente, los docentes se encuentran acostumbrados a tratar a estudiantes con desarrollo normativo y muchas veces suelen olvidarse de los estudiantes que requieren una atención especial esto, debido a que carecen de conocimientos específicos para su enseñanza (Zhang et al., 2018), sin embargo, en la institución ámbito de estudio, los docentes mostraron una clara disposición para que a través de la capacitación puedan implementar entornos inclusivos como lo menciona Lopatina et al., (2023), y para ello, es importante que integren sus prácticas bajo criterios de accesibilidad que permitan atender las necesidades de todo el alumnado desde el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin tener que recurrir a adaptaciones individuales posteriormente (García-Vita et al., 2021).

Es innegable el interés de los docentes para fortalecer su aprendizaje relacionado con la capacitación de las formas en las que pueden enfrentar acciones de exclusión y además crear ambientes incluyentes, lo cual se demuestra con la importancia que le han otorgado a través de sus opiniones, a dicha capacitación. Además también señalaron la relevancia de contar con apoyo de especialistas que los orienten acerca de estos temas tal y como señala Zhang et al., (2018) al considerar que las instituciones de educación superior, deberían establecer un sistema de apoyo para los docentes, donde se puedan contratar profesionales con diversas trayectorias disciplinarias, como educación especial, trabajo social, ciencias médicas y rehabilitación, entre otros (Zhang et al., 2018).

En palabras de Tight (2023), “la educación superior es un entorno casi perfecto para el acoso; sin embargo, también es un entorno casi perfecto para negarlo” (pág. 8). El mismo autor comenta que el acoso escolar afecta tanto al alumnado como al personal (académico y no académico) y merece mucha más atención. El problema asociado con la falta de interés de evidenciar los hechos, relacionados con las acciones

de exclusión estudiadas, radica en que cuando se desea hacer algo para denunciarlas, se tiene que pasar por procesos que requieren tiempo para su atención por lo que, como han señalado los profesores encuestados, la mayor parte de las veces, se termina por no hacer nada o por tratar de olvidar lo sucedido, lo cual impacta negativamente tanto a la víctima como al agresor, motivo que ha dado lugar a la solicitud de los docentes de esta institución, de implementar con mayor fuerza la reglamentación existente en la misma.

Estamos conscientes de la relevancia que tienen los docentes en la construcción de entornos de enseñanza-aprendizaje inclusivos ya que son quienes trabajan directamente con estudiantes, particularmente con discapacidad (Lopatina et al., 2023); pero cabe recordar que ellos también son personas cuyas habilidades socioemocionales y profesionales son la base de la sostenibilidad de la educación y el desarrollo del alumnado (Shutaleva, A. et al., 2023); sin embargo, lograr entornos inclusivos requiere que exista una estrecha colaboración entre estudiantes y docentes (Shutaleva, A. et al., 2023) quienes en este estudio, mostraron preocupación por la mejora de las instalaciones para atender estudiantes con algún tipo de discapacidad.

La poca visibilidad de las políticas educativas que tienen los docentes encuestados en este trabajo, coincide con las conclusiones expresadas por Martínez Alvarez & Martínez López (2023) acerca de que la principal dificultad que encontraron en su estudio, fue la comprensión comunicativa con los docentes que afecta los resultados académicos, por lo que se requiere mayor difusión de las políticas para fortalecer la extensión de la cultura y las prácticas inclusivas en toda la comunidad universitaria, lo que consideraron con la propuesta del código denominado Comunicación.

Conclusión

Estudiar la exclusión en el entorno Educativo de nivel Superior específicamente en los Institutos Tecnológicos en los que se cuenta con una matrícula amplia tanto del estudiantado como del profesorado, ayudó a identificar la percepción, en este caso por parte de los docentes, respecto a las acciones de exclusión estudiadas, detectando áreas de oportunidad, las cuales al ser atendidas, pudieran impulsar un comportamiento social incluyente, que fomente los derechos fundamentales universales, tal como mencionan Castellanos y Zayas (2019); asimismo, pueden ayudar a mejorar el ambiente universitario y fortalecer las relaciones humanas, lo cual concuerda con la conceptualización de la Secretaría de Educación Pública (2017), en la que señala que la educación de calidad independientemente del nivel educativo es:

Educar a partir de valores humanistas, implica formar en el respeto y la convivencia, en la diversidad, en el aprecio por la dignidad humana sin distinción alguna, en las relaciones que promueven la solidaridad y en el rechazo a las formas de discriminación y violencia (pág. 26)

El propósito de la educación inclusiva es promover que toda la comunidad educativa se sienta cómoda ante la diversidad y que esta sea vista como una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y

aprender, por tanto, la educación universitaria requiere enfrentar el reto de una redefinición de actitudes, percepciones, capacitación docente para propiciar una mayor conciencia, sensibilización y responsabilidad en sus prácticas. (Leiva, Isequilla y Matas, 2019).

Estamos de acuerdo con Martínez Alvarez & Martínez López (2023), en que “la labor del docente universitario es un factor determinante para la construcción de la educación inclusiva al marcar comportamientos de convivencia que estén basados en el respeto a la diversidad, fomentándola con actitudes proactivas y metodologías flexibles que hagan realidad una educación de calidad para todos sin excepción” (pág. 45).

El innegable que el estudio aquí reportado, presenta algunas limitaciones, entre ellas, el tamaño de la muestra; además que únicamente se ha estudiado una institución educativa; también, se adolece de información más profunda de quienes han vivido las agresiones consideradas en este trabajo. Por tanto, se recomienda en futuros estudios, ampliar el tamaño de la muestra y estudiar otras instituciones de educación superior para fortalecer los resultados de este proyecto, así como hacer uso de la investigación cualitativa para conocer con mayor profundidad las experiencias de los docentes.

Sería interesante que para estudiar la inclusión también se considere lo expuesto por Navarro Alvarado, González Moreno, & Becerra Bizarrón (2022), acerca de que se deben tomar en cuenta cuatro dimensiones: 1) Considerar que la inclusión es un derecho humano inherente cuya naturaleza es la dignidad humana; 2) Es un fenómeno colectivo ya que es un fenómeno social que se deriva de las interacciones humanas colectivas; 3) También debe considerarse como una responsabilidad política del Estado el cual es responsable de preservar los derechos de los ciudadanos particularmente en mejorar las condiciones y calidad de vida de éstos, aunque la incertidumbre sobre la eficacia de las prácticas inclusivas, la resistencia de grupos clave y la escasez de recursos derivada de la falta de financiación pública deban considerarse en este punto (Jelle, 2017); y 4) La importancia que reviste la educación la cual además de considerar entre otros aspectos la dignidad humana, sus instituciones, tienen la responsabilidad de garantizar la calidad educativa (pág. 79)

Finalmente, un aspecto que se considera un pendiente importante es la revisión de los planes y programas de estudio con el interés de evaluar si el currículo se encuentra diseñado para promover la cohesión social a través de la equidad (Carolissen et al., 2024).

Referencias

- Aguilar-Barojas, S. (2005). Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de salud. *Salud en Tabasco Vol. 11, No. 1 y 2, Enero-Abril, Mayo-Agosto 2005, 11(1 y 2), 333-338.* <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=48711206>
- Ainscow, M., Dyson, A., & Weiner, S. (2013). From Exclusion to Inclusion A review of international literature on ways of responding to students with special educational needs in schools. *En clave*

- pedagógica: Revista internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 13, 13-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4702760>
- Ben-Naim, S., Laslo-Roth, R., Einav, M., Biran, H., & Margalit, M. (2018). *Academic self-efficacy, sense of coherence, hope and tiredness among college students with learning disabilities* (1st ed.). ImprintRoutledge.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (7 de Junio de 2024). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Carolissen, R., Shefer, T., & Smit, E. (2024). A critical review of practices of inclusion and exclusion in the psychology curriculum in higher education. *PINS-Psychology in Society*, 7-24. <https://doi.org/https://doi.org/10.17159/2309-8708/2015/n49a2>
- Castellanos Pierra, L. I., & Zayas Pérez, F. (2019). La exclusión entre pares: sus implicaciones en la formación de los y las estudiantes. *Diálogos sobre Educación*, 10(19), 1-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.32870/dse.vi19.531>
- Fundación Caser. (2024). *Tipos de discapacidad*. Fundación Caser: <https://www.fundacioncaser.org/discapacidad/fisica/introduccion>
- García López, T., Melgarejo Galindo, L., & Pérez Tirado, M. (2024). La presencia de la exclusión en la educación superior. La opinión de estudiantes de un Instituto Tecnológico. Parte I. En R. A. López Meraz, I. Montes Nogueira, & E. A. Martínez Reyes, *Innovación educativa sostenible y tecnológica ascendiente* (Primera ed., págs. 156-173). Xalapa, Veracruz, México: Red Iberoamericana de Academias de Investigación A.C. <https://redibai-myd.org/wp-content/uploads/2025/02/978-607-5893-21-1.pdf>
- García-Vita, M., Medina-García, M., Polo, A., & Higuera-Rodríguez, L. (2021). Socio-Educational Factors to Promote Educational Inclusion in Higher Education. A Question of Student Achievement. *Education Sciences*, 123. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/educsci11030123>
- Jelle, M. (2017). An organisational perspective on social exclusion in higher education: A case study. *Education as Change*, 21(3), 1-19. <https://doi.org/https://doi.org/10.17159/1947-9417/2017/1492>
- Lopatina, H., Tsybuliak, N., Popoya, A., Hurenko, O., & Suchikova, Y. (2023). Inclusive education in higher education institution: Are Ukrainian faculty members' ready for it? *Research in Education*, 118, 49-72. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/00345237231207721>
- Martínez Álvarez, N., & Martínez López, L. (2022). Diversidad y educación inclusiva en la universidad: labor del docente. *Vinculatégica EFAN*, 8(5), 39-48. <https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.29105/vtga8.5-214>
- Martínez Álvarez, N., & Martínez López, L. (Julio de 2023). Inclusión educativa universitaria: Caso estudiantes con trastorno espectro autista (TEA). *Vinculatégica EFAN*, 9(4), 56-70. <https://doi.org/https://doi.org/10.29105/vtga9.4-400>
- Martins, H., Borges, M., & Gonçalves, T. (2017). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 527-542. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1377299>
- Navarro Alvarado, A., González Moreno, C. D., & Becerra Bizarrón, L. (2022). Nuevas características institucionales. La inclusión, concepciones, elementos y aplicación en las instituciones educativas de nivel superior. *Vinculatégica EFAN*, 8(6), 72-85. <https://doi.org/DOI:https://doi.org/10.29105/vtga8.6-274>
- Romero Palencia, A., & Plata Santander, J. V. (Diciembre de 2015). Acoso Escolar en Universidades. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 20(3), 266-274. [Enseñanza e Investigación en Psicología: https://www.redalyc.org/pdf/292/29242800003.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/292/29242800003.pdf)
- SEP. (2017). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. (S. d. Pública, Ed.) Plan y programas de estudio para la educación básica: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Shutaleva, A., Martyushey, N., Nikonova, Z., Saychenko, I., Kukartsev, V., Tynchenko, V., & Tynchenko, Y. (2023). Sustainability of Inclusive Education in Schools and Higher Education: Teachers and

- Students with Special Educational Needs. *Sustainability*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su15043011>
- Tight, M. (2023). Bullying in higher education an endemic problem? *Ter Edu Manag* 29, 123-137.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11233-023-09124-z>
- Universidad Internacional de Valencia. (25 de Mayo de 2022). *Las diversas formas de bullying: físico, psicológico, verbal, sexual, social y ciberbullying*. Educación y Psicología:
<https://www.universidadviu.com/es/actualidad/nuestros-expertos/las-diversas-formas-de-bullying-fisico-psicologico-verbal-sexual>
- Zhang, H., Rosen, S., Cheng, L., & Jingshan, L. (2018). Inclusive Higher Education for Students with Disabilities in China: What Do the University Teachers Think? *Canadian Center of Science and Education*, 104-115. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1194696.pdf>