



UNIVERSIDAD  
**DE ATACAMA**

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

**TEORÍAS SUBJETIVAS SOBRE EL COMPORTAMIENTO PROSOCIAL  
DE ALTO COSTO HACIA ESTUDIANTES CON NECESIDADES  
EDUCATIVAS ESPECIALES**

Trabajo de Titulación Presentado en Conformidad a los Requisitos para Obtener el  
Título de Psicólogo y el Grado de Licenciado en Psicología

Profesor Patrocinante: Dr. David Cuadra Martínez

Millaray Monárdez Monárdez

José Espinosa Caicedo

Copiapó, Chile 2025

## TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN .....	ii
ABSTRACTS .....	iii
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN .....	4
Capítulo II Marco teórico.....	9
Comportamiento prosocial y comportamiento prosocial de alto costo .....	9
Necesidades educativas especiales, convivencia educativa y violencia escolar .....	10
Prosocialidad y estudiantes con necesidades educativas especiales .....	15
Estudios cualitativos sobre CPAC y estudiantes con NEE .....	16
CAPÍTULO III MÉTODO.....	20
Tipo de estudio, metodología y diseño .....	20
Muestreo y participantes .....	20
Procedimiento de recolección de información.....	21
Procedimiento de análisis de datos .....	23
CAPÍTULO IV RESULTADOS.....	25
1. Resultados de la validación comunicativa .....	25
2. Resultados del análisis intracaso.....	26
3. Resultados del análisis intercaso.....	28
3.1. Significado de CPAC hacia estudiantes con NEE. ....	28
3.2. Codificación axial del significado del CPAC .....	32
3.3. Teorías subjetivas inhibitoras y promotoras del CPAC hacia estudiantes con NEE .....	33
4. Codificación axial factores inhibitoras y promotores del CPAC hacia estudiantes con NEE.....	37
4.1. Teorías subjetivas del impacto del CPAC.....	38
4.2 Consecuencia en la convivencia escolar .....	43
4.3 Codificación axial: TS del impacto del CPAC en contexto escolar.....	45
4.4. Codificación selectiva: modelo comprensivo del CPAC hacia estudiantes con NEE .....	46
CAPÍTULO V DISCUSIÓN.....	48
CAPÍTULO VI CONCLUSIÓN .....	57
REFERENCIAS.....	59

## RESUMEN<sup>1</sup>

El objetivo de esta tesis de pregrado fue describir e interpretar las teorías subjetivas sobre el comportamiento prosocial de alto costo hacia estudiantes que presentan NEE, de un grupo de alumnos/as de un liceo público de la región de Atacama. Bajo una metodología cualitativa, se lleva a cabo un estudio descriptivo-interpretativo y un diseño de caso instrumental. El muestreo fue tipo teórico, con un total de 11 estudiantes. Se aplicaron entrevistas episódicas y un grupo focal. Los datos se analizaron a través de una combinación de técnicas cualitativas, teniendo en cuenta la codificación temática de Flick, la teoría fundamentada y el análisis específico para las teorías subjetivas. Como resultado, se obtuvo creencias y consecuencias positivas sobre el CPAC hacia estudiantes con NEE, la convivencia escolar e implicaciones positivas y negativas para el benefactor. En la discusión y conclusión se sintetizan los principales resultados obtenidos y analiza cómo es comprendido el CPAC desde la dimensión ética moral, dimensión cognitiva y desde una dimensión conductual.

**Palabras clave:** COMPORTAMIENTO PROSOCIAL DE ALTO COSTO - ESTUDIANTES QUE PRESENTAN NEE - CONVIVENCIA ESCOLAR.

---

<sup>1</sup> Esta Tesis recibió financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, ANID, a través del proyecto Fondecyt Regular 1250553

## ABSTRACTS

The objective of this undergraduate thesis was to describe and interpret the subjective theories about high-cost prosocial behavior toward students with special educational needs (SEN), held by a group of students from a public high school in the Atacama region. Using a qualitative methodology, a descriptive-interpretive study and an instrumental case design were carried out. The sampling was theoretical, with a total of 11 students. Episodic interviews and a focus group were conducted. The data were analyzed through a combination of qualitative techniques, considering Flick's thematic building, grounded theory, and the specific analysis for subjective theories. The results revealed beliefs and positive consequences regarding high-cost prosocial behavior toward students with SEN, school coexistence, and both positive and negative implications for the benefactor. The discussion and conclusion synthesize the main findings and describe how high-cost prosocial behavior is understood from a moral-ethical dimension, a cognitive dimension, and a behavioral dimension.

**Keywords:** High-cost prosocial behavior, students with SEN, school coexistence.

## CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

Este trabajo corresponde a la tesis para optar al título profesional de Psicólogo/a y al grado de Licenciado/a en Psicología, de la carrera de Psicología de la Universidad de Atacama. Se abordó uno de los comportamientos de las personas más influyentes en el desarrollo de la humanidad y el progreso de las sociedades: el comportamiento prosocial.

La conducta prosocial es considerada por Gómez-Tabares (2019) un constructo multidimensional, que tiene consecuencias positivas para la sociedad y favorece la reciprocidad y solidaridad, por lo que es considerada un factor protector que modera la agresividad y favorece la adaptación, el ajuste psicológico y las habilidades sociales. Se orienta, en lo concreto, a ofrecer ayuda a otros por medio de conductas como apoyar, compartir, sentir empatía y confortar (Padilla-Walker, 2018).

Una forma de comprender el comportamiento prosocial es analizar el costo - bajo o alto- que implica brindar ayuda para quien actúa como benefactor (Padilla-Walker et al., 2015). Así, puede definirse de bajo costo, cuando la prosocialidad no implica un alto sacrificio personal, por ejemplo, recoger un objeto o abrir la puerta del vehículo a alguien. En cambio, el comportamiento prosocial de alto costo (en adelante CPAC) se caracteriza por un elevado sacrificio personal del benefactor, porque la ayuda brindada es costosa en términos materiales, personales, temporales o porque el comportarse prosocialmente posiciona a quien ayuda en situaciones peligrosas o de emergencia (Coyne et al., 2018). Igualmente, se consideran conductas prosociales de alto costo que requieren algún tipo de coraje moral, como defender a las víctimas de la violencia e incluir a las personas excluidas, ya que exigen un elevado riesgo social y emocional al benefactor (Padilla-Walker et al., 2015).

En las escuelas, los estudiantes observadores de la violencia escolar pueden promover la violencia al reforzar la conducta de los acosadores o disminuirla, al actuar en defensa de las víctimas (Xie & Ngai, 2020). Defender a los pares de la violencia escolar e incluir a los estudiantes excluidos son comportamientos prosociales de alto

costo que se han asociado con un clima social de antiviolenencia e inclusión, aportando a una convivencia positiva (Willems et al., 2024).

El comportamiento prosocial de los estudiantes observadores de la violencia y la exclusión social es fundamental para la gestación de un mejor clima social escolar. A nivel internacional, organismos como la UNESCO y la Organización Mundial de la Salud (OMS) han destacado la importancia de la participación de los pares en la prevención y abordaje de la violencia escolar. Marcos globales como el Enfoque de Escuela Total para prevenir la violencia de la UNESCO (2024) y las Estrategias para Prevenir la Violencia de la OMS (2024), promueven el desarrollo de sistemas de apoyo entre pares que empoderan a los estudiantes para asumir un rol activo en la construcción de entornos escolares más seguros. Junto con esto, en Chile, la Política Nacional de Convivencia Educativa (Ministerio de Educación, Chile, 2024) propone como uno de los pilares valóricos y normativos al cuidado mutuo en contextos educativos, junto con la inclusión educativa.

La violencia puede definirse como el uso intencional de la fuerza física o psicológica, o la amenaza de utilizarla, contra otra persona, grupo o comunidad, lo que conlleva una alta probabilidad de provocar daños psicológicos graves, lesiones o incluso la muerte (Organización Panamericana de la Salud, 2022). En el contexto escolar, se enfoca específicamente en los actos de violencia entre pares. Es decir, en comportamientos no accidentales dirigidos hacia otros compañeros con la intención deliberada de causar daño. Esto incluye también la victimización, entendida como la exposición reiterada a acciones negativas por parte de uno o más estudiantes, cuyo propósito es perjudicar a la víctima (Moore, 2017).

Junto con lo anterior, la exclusión social, sobre todo a estudiantes con necesidades educativas especiales (en adelante NEE), también constituye un acto negativo que limita el desarrollo psicosocial de quienes son víctimas de este comportamiento (Cerdeña-Etchepare et al., 2022). Por lo tanto, es fundamental comprender cómo los estudiantes observadores de la violencia y la exclusión social se orientan prosocialmente con comportamientos de protección e inclusión de quienes presentan NEE en las escuelas.

La investigación sobre educación inclusiva se ha caracterizado por dificultades en la obtención de evidencia empírica sobre la adaptación y progreso educativo de los estudiantes con NEE (Dell et al., 2025). De ahí que la UNICEF haya establecido una agenda prioritaria de investigación, particularmente en el ámbito de los estudiantes con discapacidad, considerando como parte de los temas prioritarios, su inclusión y protección de la violencia (UNICEF, 2025).

Aunque la prevalencia de estudiantes con necesidades educativas especiales a nivel global es dispar, en Chile, el año 2021, el 11% de los estudiantes de educación básica y media presentó algún tipo de NEE (Unicef, 2023). Cifra similar a la reportada, por ejemplo, en España, en donde el año académico 2022–2023, el 12% de los estudiantes fueron identificados con NEE (Núñez et al. 2025).

Junto con lo anterior, la literatura científica ha reportado que los estudiantes con NEE presentan mayores dificultades para su integración social, así como para participar de la vida escolar y lograr relaciones interpersonales positivas con sus pares en la escuela, lo cual repercute en una mayor dificultad de aprendizaje y una menor motivación por aprender (Arroyo y Toro-Mayorga, 2021; Dell et al., 2025).

Una adecuada convivencia escolar implica una coexistencia armónica y la interrelación positiva entre todos los integrantes de la comunidad educativa, lo que permite generar un ambiente propicio para el aprendizaje y, en consecuencia, incide favorablemente en los resultados académicos (Cerdeira-Etcheberry et al., 2022). La escuela, como espacio de interacción y encuentro, ofrece múltiples oportunidades para desarrollar la convivencia a través de diversas interacciones, las cuales influyen directamente en el desarrollo de la comunidad educativa, especialmente en los estudiantes que se encuentran en proceso de formación integral (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2002). Así, en los contextos educativos, los estudiantes tienen la oportunidad de comportarse como observadores pasivos de la convivencia de quienes presentan NEE -entendiendo esto como aquellos que enfrentan mayores obstáculos que sus pares para alcanzar los aprendizajes esperados y requieren apoyos específicos para favorecer su inclusión y desarrollo integral- o como de actores protagónicos que integran y protegen a este grupo de estudiantes (Willems et al., 2024; Xie & Ngai 2020;).

Esta tesis se orienta a comprender cómo y porqué se produce el CPAC en los estudiantes que actúan como defensores o que incluyen a sus pares con NEE. Esto, desde la experiencia subjetiva de los estudiantes y considerando la violencia y exclusión que afecta a quienes requieren de apoyos educativos especiales. Abordar el fenómeno de estudio de este modo puede contribuir en la comprensión de la dinámica de la convivencia y violencia escolar, así como de la prosocialidad en el contexto de los estudiantes observadores de las dinámicas relaciones escolares. Por ejemplo, las conductas de intimidación, victimización y bullying en la sala de clases hacia estudiantes con NEE.

Específicamente, la presente investigación estudia el CPAC desde las teorías subjetivas (TS) de los estudiantes. Las TS se definen como hipótesis que las personas elaboran en la vida cotidiana sobre sí mismas y el mundo en general, para dar un sentido a su entorno y para actuar en él o en situaciones específicas (Flick, 2018). Estas TS permiten a las personas orientar su comportamiento, explicar fenómenos, justificar la acción e incluso orientarse hacia el futuro (Catalán, 2016).

De esta manera, este estudio se interroga (a) ¿Qué significa para los estudiantes defender e incluir a sus pares con NEE?; (b) ¿Qué factores psicosociales promueven e inhiben este comportamiento, desde sus teorías subjetivas?; (c) ¿Cuál es el impacto que tiene este comportamiento en la víctima de la violencia escolar, la convivencia escolar y el benefactor, en el contexto de las NEE? y (d) ¿De qué manera se puede interpretar las teorías subjetivas encontradas, sobre el comportamiento prosocial de alto costo de los estudiantes, que tiene como beneficiario a sus pares con NEE?

El problema de investigación de este estudio es: ¿Cuáles son las teorías subjetivas sobre el comportamiento prosocial de alto costo hacia estudiantes que presentan NEE, de un grupo de alumnos/as de un liceo público de la región de Atacama? Mientras que el objetivo general apunta a describir e interpretar las teorías subjetivas sobre el comportamiento prosocial de alto costo hacia estudiantes que presentan NEE, de un grupo de alumnos/as de un liceo público de la región de Atacama. Los objetivos específicos buscan: (a) Describir el significado subjetivo de la prosocialidad de alto costo orientada a estudiantes con NEE, desde las teorías subjetivas de los alumnos de educación secundaria; (b) Determinar los factores

psicosociales que promueven e inhiben este comportamiento, desde las teorías subjetivas de los estudiantes; (c) Describir la manera en que el comportamiento prosocial de alto costo impacta en el estudiante con NEE (beneficiario), en la convivencia educativa y en el estudiante benefactor; (d) Interpretar las teorías subjetivas encontradas sobre el comportamiento prosocial de alto costo de estudiantes secundarios, dirigido hacia alumnos/as con NEE.

La importancia de la conducta prosocial de alto costo reside en que puede ser una alternativa para contrarrestar comportamientos dañinos en los recintos escolares, ya que promueve la empatía, preocupación por el otro, liderazgo y respeto (Marín-Escobar et al., 2023). En la adolescencia, el desarrollo de la prosocialidad es crítico para el adecuado ajuste social, por lo cual es importante comprender cómo se produce y desarrolla este comportamiento durante este período evolutivo (Carlo et al., 2020). Además, se ha planteado que el CPAC se asocia con el desarrollo de una identidad moral más fuerte en los estudiantes (Coyne et al., 2018).

Junto con lo anterior, la prosocialidad se ha relacionado con un clima escolar positivo, el desarrollo emocional y social, así como el aprendizaje de los alumnos (Tjimes, 2012). No obstante, en el caso de los estudiantes con NEE, se ha reportado que perciben peores climas escolares, mayor exposición a situaciones de violencia e intimidación (Cerdeña et al., 2018), razón por la cual es un imperativo comprender cómo los estudiantes observadores de la exclusión y violencia hacia sus pares con NEE, se involucran como defensores de la violencia y exclusión escolar.

Finalmente, comprender el fenómeno de estudio desde las TS de los estudiantes es pertinente y relevante, dado que este tipo de subjetividad es fundamental para que las personas otorguen sentido a los fenómenos sociales y orienten sus acciones (Flick, 2018), tal como ocurre con el CPAC dirigido a los estudiantes con NEE.

## Capítulo II Marco teórico

### Comportamiento prosocial y comportamiento prosocial de alto costo

La prosocialidad es un comportamiento positivo que tiene como objetivo beneficiar a una o más personas (Pfattheicher et al., 2022). Este comportamiento se relaciona con la disminución de la agresividad (Coyne et al., 2018) y la reducción del comportamiento antisocial (Martí-Vilar et al., 2019).

El comportamiento prosocial se considera un constructo complejo, dado que incluye acciones de los individuos, basadas en creencias y sentimientos que orientan la conducta de ayuda a otros (Montiel & González, 2021). Además, el comportamiento prosocial se ha descrito como un constructo multidimensional y multicultural, porque se ve influido por diversos factores ambientales y contextuales (Crone & Achterberg, 2022). Por ejemplo, los comportamientos prosociales son diferentes hacia familiares, amigos y desconocidos. Esto significa que la finalidad de este comportamiento puede variar según el tipo de beneficiario, pudiendo ser más intenso y persistente cuando la ayuda se dirige hacia personas conocidas o la familia, dada a la relación cercana con la persona; en cambio, los comportamientos prosociales hacia desconocidos son menos probables y pueden estar impulsados por rasgos más disposicionales, como la preocupación empática (Coney et al., 2018).

Otro factor influyente en la conducta prosocial es el género. Así, se ha encontrado que los niveles de empatía y prosocialidad son más elevados en las mujeres que en los hombres (Kamas & Preston, 2021), esto, dado que los mecanismos que fomentan o impiden el comportamiento prosocial son diferentes entre hombres y mujeres, por los roles sociales de género y el contexto social en que interactúan hombres y mujeres (Espinosa & Kovářík, 2015).

Un tipo de comportamiento prosocial menos estudiado es el de alto costo. El CPAC se expresa con un alto sacrificio y riesgo para el benefactor (Pfattheicher et al., 2022), distinguiéndose de otros tipos de prosocialidad por el elevado esfuerzo del

benefactor para ayudar a otros (Eisenberg & Spinrad; 2014; Padilla-Walker et al., 2018). Sobre esto, Eisenberg y Shell (1986) propusieron que la decisión de ayudar está mediada por el costo asociado. Así, a menor costo percibido, mayor es la prosocialidad; mientras que, a mayor costo percibido, es más difícil desplegar la ayuda.

El CPAC se define como un comportamiento poco frecuente, de mayor riesgo, costo y desgaste para quien lo realiza, porque consiste en defender a las víctimas (Nielson et al., 2017) e incluir a los excluidos (Bergin et al., 2003), requiriendo de una alta inversión de recursos cognitivos, emocionales y conductuales en el benefactor (Nolen, 2016; Padilla-Walker et al., 2018). Bergin et al. (2003) evidenciaron que los adolescentes que tienen un CPAC de defensa en la escuela, poseen una mayor regulación emocional y lo demuestran defendiendo a quienes están siendo hostilizados, calmando a los que están peleando, defendiendo a los despreciados, desestimando los rumores cuando dañan la imagen de sus pares y frenando las burlas hacia los compañeros. Mientras que los estudiantes con un CPAC de inclusión, destacan las fortalezas personales de los compañeros, muestran amabilidad incluso con quienes sienten antipatía y un comportamiento amistoso con los estudiantes excluidos de las actividades escolares (Bergin et al., 2003).

### **Necesidades educativas especiales, convivencia educativa y violencia escolar**

Según López et al. (2015), las necesidades educativas especiales (NEE) refieren, en términos generales, a situaciones en las que un estudiante presenta mayores dificultades en el aprendizaje en comparación con sus pares de la misma edad o curso. Estas dificultades requieren la implementación de apoyos extraordinarios y especializados que permitan compensarlas; de lo contrario, se verían limitadas sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

Las NEE abarcan un amplio rango de requerimientos que incluyen discapacidades físicas, sensoriales, mentales y cognitivas, así como dificultades del aprendizaje, sociales y emocionales.

Según el decreto 170 del Mineduc (2010), la evaluación diagnóstica debe ser de carácter integral e interdisciplinario. Deberá considerar, en el ámbito educativo, la información y los antecedentes entregados por los profesores, la familia del o la estudiante o las personas responsables de éste, o el propio alumno según corresponda, así como las orientaciones técnico-pedagógicas que el Ministerio de Educación defina para estas materias y, en el ámbito de la salud, los criterios y dimensiones de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), y las orientaciones definidas por el Ministerio de Salud, de manera de tener una visión sistémica que dé cuenta de las fortalezas, dificultades y factores contextuales de cada estudiante.

Las categorías que generalmente las definen tienen su origen en clasificaciones médicas de trastornos o déficits identificados en evaluaciones diagnósticas, tales como: discapacidad intelectual, discapacidad sensorial (auditiva o visual), discapacidad motora, trastornos del espectro autista y discapacidad múltiple (Decreto 170, Chile).

Según el Ministerio de Educación en el año 2019 Chile presentó 416.000 estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y en el año 2025, la participación en matrícula de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) aumentó en un 8%, incorporando a más de 8.200 nuevos estudiantes al sistema escolar en comparación con el año anterior. En América Latina y Caribe entre el 10 y 15% presenta discapacidad o dificultades de aprendizaje (Comunicaciones CEDETi & Sociales UC, 2025). Asimismo, en el sistema educativo español el 2,7% de estudiantes presenta NEE, no obstante, el informe mundial sobre discapacidad de la OMS (2011) ha mostrado que la cifra va en progreso, dado a que en la última década aumentó este porcentaje a un 42.1% (García, et al., 2020).

La convivencia escolar se concibe como un proceso compartido de construcción de vínculos entre los distintos miembros de la comunidad educativa - estudiantes, familias, docentes, directivos, personal no docente y otros involucrados - en el que se fomenta el respeto mutuo, la valoración de la diversidad, la colaboración, la solidaridad y la resolución pacífica y asertiva de los conflictos (Ministerio de Educación, 2024).

En esta línea, la convivencia escolar constituye un componente fundamental de la escuela y del desarrollo socioemocional de los estudiantes. Desde una perspectiva que prioriza la seguridad humana y aborda las preocupaciones de seguridad escolar en el marco de la prevención de violencia. Se define convivencia escolar como el conjunto de procesos y resultados derivados de los esfuerzos deliberados para establecer una paz duradera en el entorno educativo. Esto se logra mediante la implementación de prácticas pedagógicas y de gestión que sean inclusivas, equitativas y participativas, y que aborden los conflictos de manera dialógica y constructiva (Fierro y Carbajal, 2019). Este enfoque busca fomentar un ambiente escolar seguro, respetuoso y colaborativo, donde todos los miembros de la comunidad educativa puedan desarrollarse plenamente y contribuir al bienestar colectivo.

Diversas investigaciones documentan evidencias respecto a las dinámicas de convivencia en contextos escolares, tanto en el ámbito nacional como en el internacional, revelando patrones comunes, así como particularidades culturales y estructurales propias de cada sistema educativo. Uno de estos hallazgos advierte sobre el caso chileno y la convivencia escolar. Según la III Encuesta Nacional de Violencia en el Ámbito Escolar, el 23% de los estudiantes en Chile admite haber sido agredido en su establecimiento educativo (Ministerio del Interior, 2011). En este sentido, la investigación de Ugarte et al. (2024) proporciona resultados preocupantes sobre la realidad chilena. Estos autores reportan que entre los años 2012 y 2022 el porcentaje de estudiantes que reporta victimización frecuente aumento del 11% al 19%, siendo las agresiones verbales y sociales más frecuentes. Igualmente, la percepción de discriminación ha aumentado en el tiempo, siendo los estudiantes de enseñanza secundaria los más afectados (López, et al. 2025). Estos datos no solo evidencian una alta prevalencia de situaciones de acoso escolar, sino que también plantean interrogantes sobre las condiciones institucionales que permiten o no mitigar estas prácticas.

Asimismo, los hallazgos de dicha investigación indican que la agresión física es más común durante el segundo ciclo de educación básica y se presenta con mayor frecuencia en estudiantes varones. Por otro lado, la agresión verbal tiende a incrementarse en la enseñanza media, lo que sugiere una transformación en las formas de violencia a medida que los estudiantes avanzan en su trayectoria escolar. Estos

resultados advierten que la violencia escolar no solo tiene un carácter persistente, sino que también se adapta a las etapas del desarrollo psicosocial de los estudiantes.

La violencia escolar es una realidad presente en todas las instituciones educativas, siendo un fenómeno visible y/o invisible, expresándose de cuatro formas: de manera física, verbal, psicológica y social (Ramírez, 2021), Entendiendo a la violencia verbal como comportamientos que consideran hacer daño a través de la palabra, la violencia física relacionada con el contacto material para producir daño, la violencia psicológica la cual hace referencia a comportamientos como ignorar, no dejar participar, rechazar o amenazar y la violencia social la cual implica la humillación en muchos de los casos ante el público, por lo que se minimiza la capacidad social. (Campos et al., 2018). Esto afecta directamente el bienestar personal de los estudiantes, generando sentimientos de inseguridad en el entorno escolar (Vizer, 2015), produciendo consecuencias graves a largo y corto plazo en todos los implicados, quienes se ven afectados en su salud mental, autoestima, y desarrollo psicosocial (Fernández & Mantas, 2019).

El acoso escolar o bullying es un tema de prioridad en el sistema educativo, y diferentes investigaciones alertan sobre la vulnerabilidad de los estudiantes con NEE ante esta problemática, dado que se encuentran en situaciones de mayor desprotección, no actúan en defensa propia y en ocasiones prefieren callar las agresiones (Espada et al, 2020).

Diversos estudios señalan que las instituciones educativas que carecen de un currículum inclusivo suelen manifestar estereotipos y discriminación, tanto por parte de los estudiantes como de los docentes, hacia aquellos escolares con NEE. Esta situación se encuentra estrechamente vinculada con la insuficiencia de recursos y la falta de capacitación docente en el ámbito de la educación inclusiva, así como con la ausencia de programas o talleres destinados a fomentar la convivencia y el clima escolar, los cuales son fundamentales para promover procesos efectivos de aceptación y valoración de la diversidad entre los miembros de la comunidad educativa (Magendzo & Donoso, 2000; Ortiz & Lobato, 2003; Symes & Humphrey, 2010; Trautmann, 2008; Vega, 2008).

Los estudios sobre violencia escolar, acoso o bullying en su mayoría han sido realizados en centros ordinarios de escolares sin discapacidad o NEE, no obstante, algunas investigaciones muestran que este tipo de estudiantes tiene más probabilidad de ser victimizados por sus pares (Fernández & Mantas, 2019). Así, existe evidencia de que son víctimas de exclusión, discriminación y acoso escolar, dada la condición física, sensorial o mental que los afecta, siendo estigmatizados debido al poco conocimiento sobre su condición (Ramírez, 2021).

Sumado a lo anterior, los alumnos con NEE suelen poseer un menor nivel de desarrollo de las habilidades sociales, dificultades en la comunicación y comportamientos que escapan de la norma, lo que promueve el estigma social y refuerza el desequilibrio de poder entre víctima y acosador (Hermosa, 2024). Situación que promueve el desarrollo de una auto percepción de rechazo por sus compañeros, siendo más victimizados y acosados (Fuentes, 2019).

Estas situaciones de rechazo y bajo estatus social por presentar NEE, puede producirse en la cotidianidad escolar o el aula de clases, mostrando un comportamiento más solitario y con mayores tasas de aislamiento social (Monjas, et al. 2014).

Por el contrario, un clima escolar inclusivo y que fomente el aprendizaje en los estudiantes con NEE, facilita relaciones interpersonales positivas con los compañeros escolares y el establecimiento de vínculos profundos (Zambrano, 2020), lo cual disminuye la exclusión social y la violencia hacia este grupo de estudiantes (Gutiérrez, 2019). Por lo tanto, la convivencia escolar en los estudiantes con NEE se relaciona ampliamente con el aprendizaje, dado que la construcción de relaciones interpersonales positivas optimiza el proceso de enseñanza-aprendizaje (Zambrano, 2020). Así, es importante reconocer que la escuela incide en la configuración de la experiencia social y, sobre todo, de estudiantes con NEE (Villalobos et al. 2014).

## **Prosocialidad y estudiantes con necesidades educativas especiales**

La prosocialidad en la educación es un factor esencial, dado que la aceptación de la diversidad involucra empatía, solidaridad, capacidad de comprender a los demás y aceptar a quienes son diferentes, brindando más oportunidades de desarrollo a los estudiantes en los contextos educativos y sociales (Maya et al., 2013). Se sabe que los comportamientos prosociales en el contexto escolar conllevan a un aumento del clima escolar positivo según Greitemeyer (2022). Es por esto que se considera que el incremento de la conducta prosocial es una posible solución del acoso escolar (Torres & Perez, 2017), sobre todo de quienes presentan necesidades educativas especiales.

En este sentido, los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales son más vulnerables que sus pares ante el acoso o la exclusión social, lo que puede provocar un rendimiento académico más bajo, una disminución de la asistencia escolar, la no participación en clase y la desconexión o distanciamiento de sus estudios, entre otros (Iqbal et al., 2021). Esto puede ser provocado por diversos factores, como la ignorancia, prejuicios e insensibilidad de los estudiantes (Stankovska et al., 2015). Además, hay evidencia de que este tipo de estudiantes tiende a ser rechazados debido a sus dificultades de aprendizaje, por lo cual la aceptación y apoyo social es esencial para disminuir la ignorancia y rechazo hacia estos estudiantes con base en la prosocialidad (Salamanca, 2013).

En consecuencia, una de las barreras para los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales en las escuelas regulares son las actitudes negativas de sus compañeros que no presentan NEE, los cuales suelen aislar a quienes presentan discapacidad o NEE (Szumski et al., 2020). Esto provoca que los estudiantes con NEE perciban un grado mayor de intimidación y mal humor que sus iguales (Cerdeira et al 2022), lo que puede intensificar los problemas de aprendizaje y emocionales. Es de suma importancia las actitudes positivas -prosociales- de sus compañeros de clase en la inclusión de los estudiantes con NEE (Álvarez et al., 2021), sobre todo porque los estudiantes con NEE tienden a tener más dificultades para enfrentar situaciones de exclusión y violencia escolar (Badger & Hastings, 2024).

Frente al mayor riesgo de victimización de estos estudiantes (Cerde et al, 2018), el comportamiento prosocial de alto costo representa una alternativa para mitigar la violencia escolar y favorecer un mejor desarrollo psicosocial (Stankovska et al., 2015).

En este sentido, en situaciones de conflicto, las conductas prosociales son influidas por las creencias, identidades sociales, preferencias y actitudes de los estudiantes relacionados con el conflicto, es por esto que las amenazas, el poder y las diferencias de estatus pueden influir en la prosocialidad de los adolescentes (Moran & Taylor, 2022), sobre todo cuando se interactúa con estudiantes con NEE. Por esto, ante situaciones de acoso escolar, los compañeros pueden reaccionar de diferentes maneras, como observar pasivamente, tener conductas pro-acosadores o ayudar mediante la defensa e inclusión de los excluidos, en otras palabras, un comportamiento prosocial de alto costo, en el cual la ayuda puede significar un gran costo para el benefactor (Patrick et al., 2019).

### **Estudios cualitativos sobre CPAC y estudiantes con NEE**

Según Catalán (2016), las teorías subjetivas son hipótesis que las personas construyen para comprender el propio comportamiento y al mundo en general. Las TS permiten predecir y explicar la realidad, junto con justificar la toma de decisiones y la acción pasada, presente y futura (Flick, 2018). Asimismo, otra función atribuida a estas teorías se relaciona con su influencia en las relaciones intergrupales, actuando como intermediarias de la imagen del mundo y privilegiando un autoconcepto social (Rodríguez, 2016). En cuanto a su estructura, las teorías subjetivas presentan una configuración profunda y superficial que integra elementos implícitos e inconscientes, así como distintos niveles de organización y formalización, desde fórmulas parciales explícitas hasta redes de formulación (Catalán et al., 2016).

Aunque la revisión de estudios de TS no mostró investigaciones sobre prosocialidad y estudiantes con NEE, el trabajo de Alvarado et al. (2019) abordó la ayuda ante desastres siconaturales -la cual puede considerarse como prosocialidad de alto costo- encontrando TS que evidencian que la prosocialidad en estos contextos depende de una organización del apoyo en grupos con vínculos cercanos y positivos, los cuales motivan la ayuda y la hacen persistente, a pesar del elevado sacrificio. Otro trabajo similar (González-Palta et al., 2021), encontró TS sobre la ayuda ante un desastre siconatural, que revelan que quienes deciden ayudar a los afectados durante la emergencia requieren presentar adecuadas condiciones personales y familiares para arriesgarse apoyando a otros.

Más allá del estudio de TS, la investigación de Siperstein et al. (2022) sobre el comportamiento inclusivo en la escuela, evidenció que los estudiantes entienden que ser inclusivo no implica un elevado esfuerzo, sino más bien tener una actitud constante de integración. Por ejemplo, mostrando conductas respetuosas y cordiales, como saludar o preguntar cómo está un compañero escolar o invitar a sus pares con NEE a participar en actividades. En este mismo estudio, ser inclusivo implica una intención de producir bienestar en los pares, siendo esta intencionalidad más importante que la acción de incluir. Además, en parte de los hallazgos reportados por Siperstein et al. (2022), se describe a los compañeros escolares inclusivos como personas empáticas, amables y abiertas a conocer gente nueva. Más específicamente, lo que define a una persona como inclusiva, es la capacidad de empatía, la valoración del otro, la intención de ayudar, aunque este apoyo sea costoso y el constituirse como un ejemplo moral que motiva a otros a sumarse a la inclusión. Mientras que, desde este mismo estudio, una escuela inclusiva es aquella que logra: 1) la adecuación del diseño físico, para facilitar el acceso y el desarrollo de todos los estudiantes; 2) actividades extracurriculares como deportes o eventos para todos los gustos, donde se permite la interacción y creación de nuevos grupos; 3) la actitud pro inclusión del profesorado, evidenciada en preocupación por el bienestar emocional y personal de todo el alumnado.

En otra investigación realizada por Hannes et al., (2012), se sugiere que el modelo de aula separada (pull-out) es valorado por los estudiantes debido a sus beneficios educativos, pero criticado desde una perspectiva de inclusión social. Estos autores señalan que se aprecia altamente el conocimiento y apoyo de los docentes hacia los niños con NEE y que la red social es un factor importante para la inclusión.

Sumado a lo anterior, Twenge et al., (2015) encontró que las personas tienden a tener menos comportamientos prosociales cuando se sienten menos incluidos socialmente, dado que el sentirse excluido desarrolla barreras de interacción social, produciendo un distanciamiento entre los estudiantes.

Por otro lado, Milinga et al. (2015) reportaron comportamientos prosociales endo y exo grupales en estudiantes con NEE. específicamente, en su estudio encontró colaboración, interacción, intercambio, amistad y ayuda entre los estudiantes con discapacidad visual y sus compañeros videntes.

No obstante, lo anterior, Wagemaker et al., (2023) ha presentado evidencia de niveles moderados de comportamiento prosocial en estudiantes con discapacidad, En este estudio, estos niveles fueron significativamente inferiores a los de estudiantes típicos, conforme a las normas de referencia del cuestionario SDQ.

Respecto a los predictores del comportamiento prosocial propuestos Wagemaker et al., (2023), se encontraron lo siguiente: 1) los estudiantes de mayor edad mostraron elevados niveles de comportamiento prosocial, a lo largo del año escolar. 2) El sexo no tuvo un efecto significativo en el comportamiento prosocial. 3) Aquellos estudiantes con alto nivel de adaptabilidad (evaluadas por el ABAS-3) mostraron un comportamiento prosocial mayor y, además, los estudiantes tuvieron tendencias de mejora durante el año. Por otro lado, en el contexto de aula, en la medida del comportamiento prosocial se observó un desarrollo significativo en los compañeros

a nivel individual. Esto señala que los niveles de prosocialidad en el grupo-clase directamente influyen en el comportamiento de cada estudiante (Wagemaker et al., 2023).

## CAPÍTULO III MÉTODO

### **Tipo de estudio, metodología y diseño**

Este estudio es de tipo descriptivo-interpretativo y utiliza metodología cualitativa, dado que el fenómeno de estudio se aborda desde el conocimiento subjetivo de las personas (Flick 2015). El diseño corresponde a un estudio de caso instrumental (Stake, 2010), siendo el caso un grupo de estudiantes de educación secundaria de un liceo público de Atacama con alta vulnerabilidad social. Los diseños de estudio de caso instrumental permiten comprender un fenómeno en profundidad y con un alto nivel de detalle, utilizando un caso cuya singularidad y características específicas lo vuelven especialmente pertinente para iluminar, enriquecer y ampliar la comprensión del problema investigado (Chaves & Weiler, 2016).

### **Muestreo y participantes**

El muestreo fue de tipo teórico, por lo que la muestra se conformó de manera sucesiva y seleccionando a los participantes del estudio con la finalidad de elaborar una teoría emergente y comprensiva del fenómeno (Glasser & Strauss, 1967). Se inició con un arranque muestral de 5 estudiantes de educación secundaria de un liceo público y de distintos niveles educativos y ambos sexos. Con este análisis preliminar de datos se determinó continuar con el muestro teórico, integrando 5 estudiantes más que se caracterizaron por presentar NEE o reportar CPAC dirigido hacia estudiantes con NEE, con quienes se logró la saturación teórica. Finalmente, se realizó un grupo de discusión que incluyó a 8 estudiantes, 7 de estos previamente entrevistados y 1 no entrevistado. Esto, con la finalidad de validar comunicativamente los resultados preliminares obtenidos (Flick, 2018). En el estudio de TS la validación comunicativa es una técnica para asegurar la calidad en la investigación cualitativa e implica un proceso no solo de triangulación de información e instrumentos, sino que de

contrastación de los resultados elaborados por los investigadores, con la evaluación o “auditoría” que los participantes del estudio hacen de estas conclusiones (Flick, 2018). Se consideró como criterio de inclusión para ser parte de la muestra encontrarse matriculado en el liceo, mientras que, como criterio de exclusión, no se consideró a quienes presentaron algún problema de salud que dificultara responder los instrumentos de recolección de información.

**Tabla 1**

*Característica de la muestra*

<i>Sexo</i>	<i>Curso</i>			
	<i>1 M</i>	<i>2 M</i>	<i>3 M</i>	<i>4 M</i>
<i>Hombre</i>	<i>1</i>	<i>0</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>Mujer</i>	<i>4</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
Estudiante que autoreporta CPAC hacia pares con NEE	<i>2</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
Estudiantes con compañeros con NEE o familiares con NEE	<i>5</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>1</i>

**Procedimiento de recolección de información**

En esta investigación se accedió a los estudiantes mediante comunicación directa con el equipo directivo y los apoderados del establecimiento educacional, ubicado en la ciudad de Copiapó, Región de Atacama. Dicha comunicación se realizó a través de cartas formales y correos electrónicos, en los cuales se expusieron los objetivos del estudio y la metodología de trabajo.

Se aplicaron 10 entrevistas episódicas. Según Flick (2000) la entrevista episódica está especialmente indicada para el estudio de teorías subjetivas. Esto, porque según este mismo autor, las experiencias de las personas en cierto dominio se almacenan y recuerdan como conocimiento narrativo-episódico y semántico. Debido

que el conocimiento episódico se establece más cerca de las experiencias y se asocia a circunstancias concretas y situaciones, el conocimiento semántico se fundamenta a partir de estas experiencias. De esta manera, en este estudio se solicitó permanentemente a los estudiantes reportar experiencias relacionadas con el problema de investigación, para que, desde este episodio relatado, elaboraran explicaciones sobre el CPAC dirigido hacia los estudiantes con NEE. Las entrevistas se basaron en el siguiente guión temático:

A.- Significado de CPAC y del CPAC hacia estudiantes con NEE,

B.- Factores que pueden inhibir o promover el CPAC en los estudiantes hacia sus pares con NEE.

C.- Impacto del CPAC en los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales, la convivencia escolar y el estudiante benefactor.

La entrevista se aplicó presencialmente en instalaciones del liceo y en horario de la jornada de clases. Tuvo una duración aproximada de entre 30 a 45 minutos y los datos se registraron en audio previa autorización de los estudiantes.

Respecto a los criterios éticos, el presente estudio se enmarcó en un proyecto mayor -Fondecyt regular 1250553- que contó con la aprobación de un Comité Ético Científico de una Universidad del Norte de Chile. Se utilizaron consentimientos informados firmados por los padres y/o madres de los estudiantes y asentimientos informados firmados por los alumnos. Los consentimientos exponen los objetivos del estudio, la metodología y los criterios éticos de resguardo de la integridad de los participantes, de la información proporcionada, el anonimato y adecuado tratamiento de los datos.

## **Procedimiento de análisis de datos**

Este estudio considera una combinación de técnicas cualitativas para el análisis de datos, teniendo en cuenta la codificación temática de Flick (2018), la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2002) y análisis específico para las teorías subjetivas (Catalán, 2016).

Para la etapa descriptiva del estudio, se utilizó la técnica de codificación temática de Flick (2018). En la codificación temática, el análisis de datos cualitativos considera a cada unidad de información como un caso. En este estudio, se considera cada entrevista y grupo de discusión como un caso. Como primer paso se realizó un análisis intracaso. En esta etapa se analizó cada caso (entrevista-grupo de discusión) sintetizando la información en un breve párrafo descriptivo de las características del caso, un lema -que es la afirmación más típica y representativa del caso sobre el tema de estudio- y en temas y subtemas relacionados con los objetivos de la investigación, y las teorías subjetivas de los participantes. En la segunda fase, se realizó un análisis intercaso. Este análisis consiste en identificar los temas y subtemas comunes a todos los casos para elaborar una estructura temática común. Con ambas fases se dio respuesta a los objetivos descriptivos del estudio (Flick, 2018).

En la fase interpretativa del análisis, se realizó codificación Axial y Selectiva (Strauss & Corbin, 2002). En la codificación Axial, se consideró los resultados descriptivos obtenidos para cada tema, con la finalidad de establecer relaciones entre los subtemas, a fin de proponer un modelo explicativo interpretativo. Finalmente, en la codificación Selectiva, se relacionó las categorías temáticas elaboradas, identificando a una de estas como núcleo, con la finalidad de proponer una teoría comprensiva del fenómeno de estudio. Estos resultados se presentan con base en un grafo y un breve texto explicativo del modelo propuesto (Flick, 2018). La codificación axial y selectiva permitieron responder al objetivo interpretativo de este estudio.

Para la identificación de las teorías subjetivas en el texto, se consideró la propuesta de análisis teorías subjetivas de Catalán (2016). Específicamente, las TS se identificaron en el texto a partir de su estructura argumentativa del tipo “si, entonces, esto ocurre por tal cosa” o se infirieron a partir del relato textual.

## CAPÍTULO IV RESULTADOS

### 1. Resultados de la validación comunicativa

Los participantes del grupo de discusión confirmaron las teorías subjetivas encontradas sobre el CPAC y las NEE. Particularmente, estos participantes profundizaron sobre las consecuencias sociales y físicas del CPAC, manifestando colectivamente el temor a represalias física, agresiones verbales y miedo a convertirse en víctima al ayudar o integrar a sus pares con NEE. Destacaron la importancia de la empatía ante esas situaciones, recalcando el valor de la crianza en el desarrollo de este comportamiento y de la empatía. Además, confirmaron la desmotivación como un inhibidor del CPAC, cuando el beneficiario no es agradecido y responde inadecuadamente ante la ayuda. Finalmente, compartieron experiencias donde desplegaron un CPAC hacia estudiantes con NEE, relatando logros como el aumento de la participación, mayor aceptación social, incremento de habilidades socioemocionales y mejor bienestar emocional y motivación en el estudiante benefactor. Esto, a pesar de que el costo podría implicar convertirse en víctima de acoso. Finalmente, enfatizaron que es importante incluir y defender a los estudiantes con NEE, dado que, desde sus creencias, estos alumnos/as son más vulnerables que el resto.

## 2. Resultados del análisis intracaso

Caso	Lema	Principales TS
Estudiante de primer año medio, mujer. Tiene un hermano con NEE.	Si un hermano suyo nace así, entonces a usted no le gustará que lo traten mal.	<p>1. TS del significado de CPAC: si un estudiante incluye y protege a sus pares con NEE, entonces tiene un CPAC.</p> <p>2. TS factores que promueven el CPAC: (a) Educativo. Si la escuela educa sobre NEE, entonces habrá más CPAC hacia quienes presentan NEE. (b) Psicológicos. Si desarrollas empatía, presentará más CPAC hacia estudiantes con NEE; si quieres tener una autoimagen positiva, mostrarás CPAC hacia quienes presentan NEE.</p> <p>3. TS factores que inhiben el CPAC: (a) sociocontextuales. Los grupos con normas negativas pueden humillar, rechazar y violentar a quienes muestran CPAC con quienes poseen NEE.</p> <p>4. TS Influencia del CPAC: (a) en el beneficiario mejora la autoestima, aumenta la motivación y rendimiento académico; (b) en el benefactor se produce satisfacción y valoración personal por ayudar; (c) la CE mejora con el CPAC.</p>
Estudiante de primer año medio, mujer, tuvo un compañero con NEE en educación básica, que fue víctima de exclusión.	Si lo hubieran protegido o incluido todo hubiera sido mejor.	<p>5. TS del significado de CPAC: si un estudiante defiende y da apoyo emocional a quien presenta NEE, aun teniendo miedo, entonces tiene CPAC.</p> <p>6. TS factores que promueven el CPAC: (a) psicológicos. Si tienes empatía, te pones en el lugar de quien presenta NEE. (b) Sociocontextuales. Si ves a un par defendiendo y protegiendo a otro con NEE, entonces, recapitas y te sumas a la causa.</p> <p>TS factores que inhiben el CPAC: (a) Sociales. Si los grupos de pares consideran que alguien tiene NEE, lo consideran diferente -anormal- entonces, te desmotiva defenderlo e incluirlo por temor a ser agredido y excluido.</p> <p>TS influencia del CPAC: (a) si no hay CPAC hacia estudiantes con NEE, estos se cohíben, se deteriora su salud mental, siente rechazo e inseguridad en las clases.</p>
Estudiante de primer año medio, hombre. Reporta que ha defendido a estudiantes con NEE en su colegio y tiene un familiar con diagnóstico TEA.	Es fome que serían de alguien que tiene algo que no quiso tener.	<p>6. TS del significado de CPAC: si un estudiante protege de malos comentarios, defiende, ayuda e incluye a un par con NEE, entonces posee CPAC.</p> <p>TS factores que promueven el CPAC: (a) Psicológicos. Dado que incluir y defender produce satisfacción y autoimagen positiva, te orientas a mostrar CPAC con pares con NEE; si eres empático mostrarás CPAC a pares con NEE; (b) Familiares. Tienes familiares que conocen y son empáticos con quienes tienen NEE, mostrarás CPAC a pares con NEE; si tienes un familiar con NEE, mostrarás CPAC hacia pares con NEE.</p> <p>TS factores que inhiben el CPAC: (a) Sociales. Si quien presenta NEE responde mal a tu CPAC, se inhibe esta conducta; si los pares te rechazan y ofenden por defender e incluir a un par con NEE, extinguirás esta conducta.</p> <p>TS influencia del CPAC: si muestras CPAC a un par con NEE, mejorará su adaptación educativa y capacidad para aprender; si muestras CPAC a un par con NEE, mejora su salud mental; si muestras CPAC a un par con NEE en un grupo con normas positivas, recibes halagos y aprobación social; si muestras CPAC a un par con NEE, mejora la CE.</p>
Estudiante de tercer año medio, mujer, tiene un compañero con TEA.	Si eres empático, cuidas y aceptas a un compañero con NEE.	<p>7. TS del significado del CPAC: Si cuidas, aceptas y acompañas a un estudiante con NEE, entonces presentan CPAC.</p> <p>TS factores promotores del CPAC: (a) Sociales. Si se generan espacios de interacción con estudiantes con NEE, se presentará CPAC hacia estos. (b) Familiares. Si en familia fomentan el CPAC, entonces se presentará este comportamiento dirigido a estudiantes con NEE. (c) Psicológicos. Si desarrollas empatía, mostrarás CPAC.</p> <p>TS factores inhibidores del CPAC: (a) Sociales. Si se tipifica a un estudiante con NEE como “extraño”, se inhibirá el CPAC; si los pares te hostigan por mostrar CPAC, se inhibe este comportamiento. (b) Psicológicos. Si te obligan a mostrar CPAC, se inhibe este comportamiento; si sientes vergüenza por expresar CPAC, se inhibe este comportamiento.</p> <p>TS impacto del CPAC: el CPAC puede convertirse en sobreprotección y conllevar al sentimiento de ser distinto al resto. El CPAC podría provocar que el beneficiario no aprenda a defenderse. Como impacto positivo: si muestras CPAC te tratarán como valiente y compasivo.</p>

Estudiante de cuarto año, hombre, tiene un hermano que es TEA.	Ayudar a quienes poseen NEE nace en el corazón.	<p>8. TS del significado del CPAC: si alejas del peligro, otorgas seguridad e incluyes a quien presenta NEE, muestran CPAC.</p> <p>TS factores que promueven el CPAC: (a) Familiares. Si recibes una buena crianza, entonces mostrarás CPAC a pares con NEE. (b) Psicológicos. La empatía y la autoconfianza conllevan a mostrar CPAC hacia pares con NEE. (c) sociales. Si los pares valoran ayudar a quien presenta NEE, mostrarás CPAC.</p> <p>TS factores que inhiben el CPAC: (a) Sociales. Si los pares tipifican como anormal a quien presenta NEE, se inhibirá el CPAC; si los pares presionan y atemorizan por ayudar a quien presenta NEE, se inhibirá este comportamiento.</p> <p>TS influencia del CPAC: si muestras CPAC a quien presenta NEE, este podrá sobrellevar sus problemas, se sentirá seguro y mejorará su salud mental; en quien despliega CPAC, mejora la autoestima y la valoración social; en la CE se produce <u>unidad, participación e inclusión.</u></p>
Estudiante de primer año medio, mujer, tuvo una compañera con TEA que defendió y ayudó.	Siento que me pueden tomar como un apoyo y confianza.	<p>9. TS del significado del CPAC: CPAC es proteger e incluir a estudiantes con NEE cuando están vulnerables e informar a las autoridades al respecto.</p> <p>TS factores promotores del CPAC: (a) Psicológicos. La empatía, una autoimagen positiva y la satisfacción personal promueven este comportamiento. (b) Sociales. Los grupos con normas positivas promueven este comportamiento.</p> <p>TS factores inhibidores del CPAC: Sociales. El temor a ser dañado por ayudar a estudiantes con NEE disminuye el CPAC.</p> <p>TS impacto del CPAC: tiene efectos positivos tanto en estudiantes con y sin NEE, ya que al defenderlos se genera un ambiente seguro y de confianza, lo que favorece que estos estudiantes se desarrollen de manera positiva, tanto en el ámbito académico como en sus relaciones sociales con sus pares.</p>
Estudiante de primer año, mujer, ha tenido compañeros con NEE.	Ser incluido está bien y es normal.	<p>10. TS del significado del CPAC: proteger, cuidar, ayudar a adaptarse e incluir cuando un estudiante con NEE está siendo excluido por sus pares.</p> <p>TS factores promotores del CPAC: (a) Psicológicos. Empatía, la autopercepción positiva y los factores sociales como la crianza promueven el CPAC.</p> <p>TS factores inhibidores del CPAC: Social. Temor de sufrir una agresión física y a ser excluido al mostrar CPAC, ya que nadie quiere hacer los trabajos en grupo con estudiantes con NEE.</p> <p>TS impacto del CPAC: podría repercutir en los estudiantes con NEE desarrollando <u>dependencia por sobreprotección.</u></p>
Estudiante de tercer año, mujer, tuvo una amiga con problemas del habla que sufrió bullying.	Al final, son personas y su discapacidad no tiene que influir.	<p>11. TS significado del CPAC: ayudar y proteger a los estudiantes con NEE e incluirlos cuando están solos.</p> <p>TS factores que promueven el CPAC: (a) Social. La crianza empática recibida de sus padres y las charlas del colegio alienta a defender a sus compañeros con NEE.</p> <p>TS factores inhibidores del CPAC: Social. Los prejuicios que pueden tener los estudiantes sobre las NEE y el temor a ser agredidos por mostrar CPAC inhiben este comportamiento.</p> <p>TS impacto del CPAC: produce emociones positivas y permite desarrollar una <u>imagen positiva de quienes presentan NEE.</u></p>
Estudiante de cuarto año medio, mujer, defendió a un compañero con NEE que se convirtió en su amigo.	Sentirse apoyado es sentirse seguro.	<p>12. TS significado de CPAC: cuidar y ayudar a los estudiantes con NEE en sus momentos más difíciles, protegiéndolos si son víctimas de violencia, sin importar las consecuencias.</p> <p>TS factores promotores del CPAC: (a) Sociales. Programas educativos, como el PIE y la crianza empática favorecen el CPAC. (b) Psicológicos. Experiencia biográfica con quienes presentan NEE. Empatía, alegría por ayudar a quienes presentan NEE, además de una autosatisfacción personal por apoyar a otros favorecen el CPAC.</p> <p>TS factores inhibidores. Social. la desvaloración del CPAC y la traición por parte del beneficiario con NEE.</p> <p>TS impacto del CPAC: sentimientos de seguridad y de ser apoyado en quienes presentan NEE, vínculos interpersonales profundos y mejor desempeño académico <u>en quienes presentan NEE.</u></p>
Grupo focal.	Incluir es vivir.	<p>13. TS significado CPAC: proteger e incluir a sus compañeros con NEE cuando están siendo agredidos, ya sea verbal o físicamente, sin importar las consecuencias sociales o físicas que conlleve.</p> <p>TS factores promotores del CPAC: (a) Psicológicos. La empatía promueve el CPAC. (b) Familiar. La crianza valórica y respetuosa promueven el CPAC. (c)</p>

---

Social. Si el estudiante con NEE beneficiario traiciona al benefactor, se inhibe el CPAC.

TS impacto del CPAC: actuar con CPAC dirigido a estudiantes con NEE crea un ambiente positivo y seguro para todos los estudiantes con y sin NEE. También genera una autoimagen positiva en el benefactor.

---

### **3. Resultados del análisis intercaso**

#### **3.1. Significado de CPAC hacia estudiantes con NEE.**

##### *3.1.1 Definición del CPAC hacia estudiantes con NEE*

Una primera TS del estudiantado de enseñanza media, explica que el CPAC en el contexto de las NEE, es comprendido como un conjunto de acciones que se caracterizan por un riesgo personal y social, que tienen como fin proteger, cuidar e incluir a compañeros con una mayor vulnerabilidad en el entorno escolar, producto de sus NEE. Una segunda TS indica que el CPAC en este contexto es entendido como una ayuda persistente, permanente y no ocasional. Se trata de una disposición activa y sostenida, para intervenir en situaciones de burlas o exclusión social. De manera específica, significa proteger a los compañeros con NEE de comentarios malintencionados, burlas o agresiones verbales, incluso si esto conlleva a discrepancias y conflictos con los compañeros de curso o si, como consecuencia, el benefactor es desaprobado socialmente.

*“A esa persona de alguna manera eh... le dificulta como socialmente con las demás personas y... ellos también, debe ser muy difícil para esa persona, me pongo en el lugar de ellos y son los que sienten eso, entonces e.. yo creo que pa ellos es muy difícil y necesitan ayuda, necesitan que otras personas estén ahí” (caso 1).*

Una tercera TS muestra que el CPAC también se presenta en la dimensión académica. Consiste en incluir a un compañero con NEE en actividades de aprendizaje grupal, para ayudarles a comprender tareas o contenidos que pueden ser complejos para ellos. Esto es considerado por los participantes de este estudio de alto costo, ya que requiere tiempo extra, paciencia y muchas veces la desaprobación de sus pares por incluir a quien presenta NEE en el grupo académico. El caso 7 así lo explicó: *“Sí, lo hice. Con ese compañero autista. Sí. Que nadie lo quería en los grupos. Yo... con mi amiga lo incluimos prácticamente, la mayoría de las cosas las hacíamos con él, me cae bien.”*

Finalmente, una última TS es de tipo valórica. Los estudiantes explican que el CPAC dirigido a un estudiante con NEE no solo implica evitar el daño en este o su exclusión social, sino que fundamentalmente se sostiene en el principio valórico de compromiso con la equidad y la justicia social en el sistema educativo. Desde esto, es que el CPAC no puede ser definido como una conducta situacional y esporádica, sino que como un comportamiento persistente y frecuente en pro de la inclusión. El caso 3 señaló al respecto: *“Es importante incluir por que a esa persona se le dificulta como socialmente con las demás personas y... debe ser muy difícil pa ellos y necesitan ayuda, necesitan que otras personas esten ahí”*

### *3.1.2 Tipos de CPAC dirigido a estudiantes con NEE*

A partir de las TS del alumnado, se encontraron los siguientes tipos de CPAC dirigidos a estudiantes que presentan NEE en educación secundaria.

- a) Proteger de la agresión física. Implica intervenir directamente para frenar golpes o agresiones físicas. El caso 1 lo describió de la siguiente manera: *“En una situación, a una amistad a quien le tuve bastante cariño. La estaban empujando entre tres personas y como tenía... era... tenía... Creo que era TEA. Y se me hacen bastante tiernas las personas así. Y en ese momento sí me entró bastante rabia, la agarré. Y luego las otras personas... eran tres chicas,*

*la que la estaba molestando y la... la agarré y la abracé y me la llevé para otro lado". (caso 1).*

- b) Defender de la burla. Implica intervenir cuando los pares instrumentalizan a un estudiante con NEE para burlarse. El caso 3 lo describió de la siguiente manera: *"A la niña la estaban molestando y se estaban riendo de ella y ella se dio cuenta y igual como que paró y como que se fue a encerrar a un círculo, como a una esquinita y nosotros le dijimos ay pa qué la molestan y ahí los niños decían ay no porque podemos, y nosotros ay si tu tuvieras así TEA ¿te gustaría que te molestarán? y ellos no y ahí se pusieron en el lugar de ella" (Caso 3).*
- c) Confrontar directamente a los agresores: *"Una vez iba pasando una niña y un niño, no sé qué le dijo, y mi amigo se metió y le dijo que ósea perdón la palabra, pero que parara el hueveo con la niña, porque igual la niña no se sentía bien." (caso 8).*
- d) Informar para frenar la violencia y/o exclusión. Además, el estudiantado expresa que el CPAC también es informar a adultos responsables (Profesores o inspectores) cuando el problema supera las capacidades propias para intervenir directamente. El caso 2 lo expresó así: *"Si empieza a pasar a mayores pues si hablaría con otra persona y si no funciona le hablaría con un adulto" (caso 2).*
- e) Prestar apoyo académico. Explicar los contenidos de la clase e incluirlos en trabajos escolares es otro tipo de CPAC. Se considera que esta conducta es prosocialidad costosa, por las barreras que enfrentan quienes presentan NEE, el tiempo y paciencia que deben dedicar para apoyar académicamente a sus pares con NEE. En este sentido, incluir no es solo aceptar su presencia, sino que hacer que se sientan parte del grupo, útiles y valorados, por lo cual actuar prosocialmente no es un gesto superficial, sino un comportamiento activo que implica la empatía, valores y esfuerzos.
- f) Brindar consejo. Brindar apoyo o consejo a su compañero cuando está siendo víctima de bullying o acoso, y el estudiante ve que el compañero se

comienza a aislarse y no compartir con sus pares, es ahí donde se interviene brindando consejo como lo expresó la entrevistada en el caso 9:

*“en una de esas el niño como que con tantos problemas que tuvo con los niños del curso se cómo que se empezó a alejar y tipo que estaba callado no le contaba a nadie ni nada y yo hablé con él así por privado, le dije que hablara con sus padres y tipo así de lo que le hacían los niños y ahí fue donde habló y la profe al otro día, los retó y claro, ahí tuvimos que cerrar el grupo y todo eso.”*

- g) Ofrecer amistad. En momentos de vulnerabilidad brindar apoyo emocional y amistad también es considerado CPAC. Se considera estas acciones costosas dado que los alumnos que brindan apoyo emocional y forman amistad con su par con NEE, se convierten igualmente en víctimas del acoso y exclusión social, como lo explico el paso número 3: *“Una vez a ella misma la rechazaron en un grupo y como que igual se fue más apenada y se fue a llorar y yo la acompañe y le dije po, que si quería se juntara con nosotros, que nosotros igual, era, que si quisiera ser nuestra amiga y todo y igual se sintió un poco mejor y paro de llorar... Igual muchos niños en el colegio cuando me juntaba con esa persona me molestaban a mi porque me decían a el igual tiene”*

### *3.1.3 Atributos de los estudiantes con CPAC hacia estudiantes con NEE*

El estudiantado entrevistado muestra una valoración altamente positiva de quienes presentan un CPAC hacia sus compañeros con NEE. Consideran que incluir, apoyar y proteger no es solo una acción solidaria, si no que implica un alto costo personal como enfrentar prejuicios, exclusión social o acoso. Dado que es necesario aportar a la inclusión educativa, quienes lo expresan se consideran personas correctas, íntegras y necesarias para una mejor convivencia, expresando incluso orgullo por tener a este tipo de pares en sus vínculos interpersonales o por mostrar ellos este comportamiento positivo. Así lo expresaron los estudiantes: *“Yo voy a sentirme como una... orgullosa”* (caso 1); *“Te hace mejor persona, son como de buen corazón y son de confianza”* (caso 4).

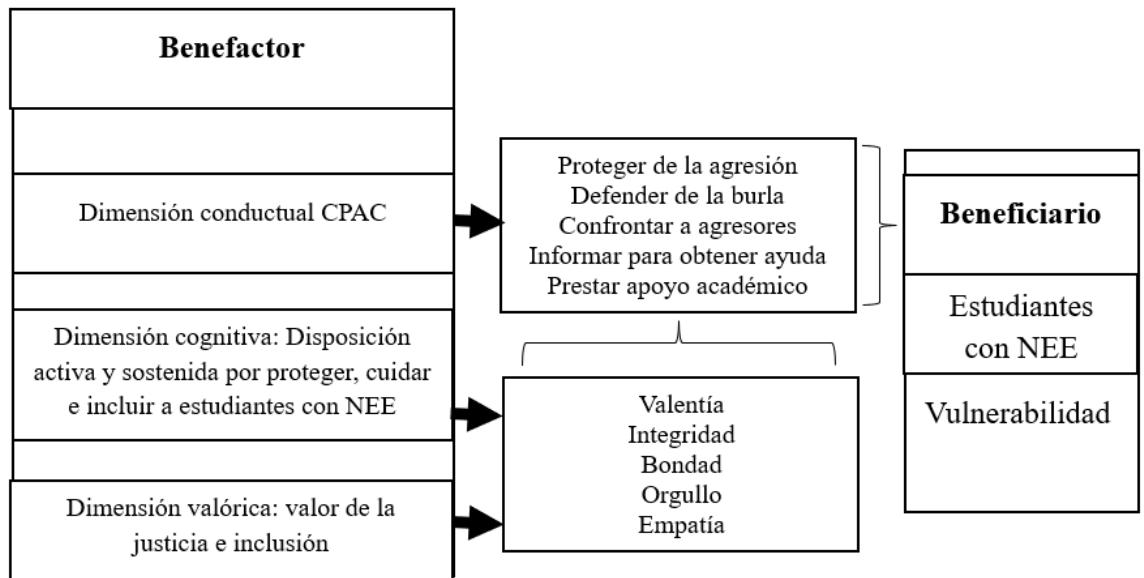
Además, a los alumnos que presentan CPAC se les asigna atributos heroicos: son vistos como personas valientes, empáticas, altruistas y de buena calidad humana, dado que se luchan por la justicia social, se esfuerzan por lograr una sociedad más positiva y son sensibles ante los problemas de quienes presentan vulnerabilidad social, como lo son los estudiantes con NEE. Varios casos entrevistados destacaron la valentía y excepcionalidad de este tipo de personas. Por ejemplo, el caso 8 señaló: *“Igual son valientes, que no cualquiera hace eso”* (Caso 8).

### **3.2. Codificación axial del significado del CPAC**

Las TS encontradas permiten comprender el CPAC de los estudiantes dirigido a los pares con NEE, a partir de tres dimensiones. La dimensión ética es la base del CPAC y se encuentra integrada por los valores de justicia social, inclusión y promoción de una sociedad más bondadosa. La dimensión cognitiva define el CPAC como riesgoso, sacrificado y persistente, dado que proporcionar ayuda bajo estas condiciones, requiere de un apoyo sistemático que no siempre es comprendido por los pares. Mientras que la dimensión conductual reúne diversos tipos de ayuda que, al implementarlas, benefician al estudiante con NEE (Figura 1).

**Figura 1**

*Significado del CPAC dirigido a estudiantes con NEE*



### **3.3. Teorías subjetivas inhibitoras y promotoras del CPAC hacia estudiantes con NEE**

#### *3.3.1. Factores que inhiben el CPAC hacia estudiantes con NEE*

Las TS de los estudiantes de enseñanza media revelan múltiples factores que inhiben la expresión del CPAC hacia compañeros con NEE. La mayoría de los factores mencionados son de tipo sociales. (a) La primera TS incorpora como argumento de la inhibición del CPAC a la posibilidad de ser víctima de violencia por manifestar este comportamiento. Se puede graficar de la siguiente manera: Si defiendes e incluyes a tus pares con NEE, puedes ser víctima de violencia física y/o verbal. Además, la TS integra una dimensión emocional de temor e inseguridad que emerge cuando se presenta la oportunidad de manifestar CPAC dirigido a un par con NEE. Este temor también se vincula con la percepción de estar solo frente al conflicto, lo que desmotiva la acción si no se cuenta con el respaldo de amigos u otros compañeros. El caso 7 así lo explicó: *“Depende de o sea, de la situación: imagínate voy allá y le están pegando a alguien, entonces también me pegan a mí por tratar de ayudarlo”*. Esta TS advierte de la incidencia que puede tener un grupo social con normas negativas, en la manifestación del CPAC dirigido a estudiantes con NEE.

Otro inhibidor importante es la (b) presión social y el temor al rechazo del grupo de pares, al manifestar un CPAC. Esta TS subjetiva incluye como argumento, la pérdida de la pertenencia social a un grupo de pares, por defender e incluir a un compañero(a) con NEE. Los adolescentes explican que defender e incluir a quienes presentan NEE podría conllevar a que los compañeros enjuicien este comportamiento como la preferencia por un grupo social tipificado como “anormal” o “diferente”, lo cual podría producir el aislamiento social del benefactor. Varios estudiantes entrevistados manifestaron haber sido víctimas de comentarios ofensivos o humillaciones por solo acercarse a personas con NEE, lo que actuó como un inhibidor del CPAC. La TS se puede enunciar de la siguiente forma: Si muestras CPAC a un par con NEE, los compañeros pueden pensar que prefieres pertenecer a grupos “anormales” o “diferentes” y, por lo tanto, rechazarte o aislarte. *“Los propios amigos, compañeros, porque pueden decir: “Ah, se junta con él. No, ya no nos juntamos más”. Entonces la persona ya no se va a querer meter más.”* (caso 8)

Un tercer factor inhibidor del CPAC dirigido a pares con NEE es de tipo psicológico. Consiste en (c) la inseguridad y temor por obtener resultados negativos al desplegar este comportamiento. Los entrevistados destacan como fuentes de temor el rechazo de la ayuda por parte del beneficiario, la falta de gratitud y respuestas violentas. Para los entrevistados, esta inseguridad y temor, aunque se cuente con empatía y manifieste motivación por apoyar a pares con NEE, inhibe de manera importante la conducta de ayuda. Según los estudiantes entrevistados, la máxima expresión de ingratitud del beneficiario es la traición, lo cual implica difundir rumores negativos del benefactor, para causarle un daño en su estatus social. Esta inseguridad y temor son parte de un mecanismo de protección de la integridad personal, que alerta de la probabilidad de recibir daños por presentar CPAC... Esta TS se puede esbozar de la siguiente forma: Si anticipas (o experimentas) que el beneficiario con NEE no recibirá (o recibió) positivamente la ayuda, entonces tendrás temor e inseguridad y eso inhibirá la entrega de la ayuda. El entrevistado 9 así lo explicó: *“ El que yo me desmotive a proteger a alguien. O sea, que esa persona sea falsa o también hable mal de mí, cosa que yo lo apoyo también, que me apoye a mí, pero que no ande hablando*

*mal así” (caso 9).* Además, la vergüenza es señalada como una emoción social determinante en la producción del CPAC. La TS señala que, si los estudiantes sienten vergüenza por ayudar defendiendo o incluyendo a quienes presentan NEE, es muy probable que la conducta no llegue a desplegarse. Este hallazgo se relaciona con las habilidades socio emocionales de los estudiantes, las cuales al ser evaluadas como limitadas, son una fuente de la emoción social de vergüenza.

### 3.3.2. Factores que promueven el CPAC hacia estudiantes con NEE

Los estudiantes identifican diferentes factores que promueven el CPAC hacia estudiantes con NEE. Estos factores se pueden clasificar como psicológicos, sociales, contextuales y familiares.

El primer factor, de tipo (a) Psicológico, implica tener una experiencia biográfica relacionada con las NEE. Por ejemplo, haber sido tipificado como un estudiante con NEE, tener algún familiar con esta condición o mantener un vínculo de amistad con pares con NEE. La estructura argumentativa de esta TS es la siguiente: Si has vivenciado las NEE, entonces comprendes lo que significa vivir con esta condición. La toma de perspectiva es central en esta teoría subjetiva, la cual se logra a partir de experiencias biográficas con las NEE. Junto con esto, la empatía también se desarrolla a partir de la experiencia biográfica con las NEE. La empatía permite a los estudiantes vivenciar emocionalmente los problemas y dificultades de sus pares con NEE, constituyéndose en el motor principal del CPAC, promoviendo la manifestación de ayuda incluso si esto tiene un costo personal importante. El caso 4 así lo explicó: *“la empatía va de la mano de eso, porque ahí uno se pone en los zapatos de esa persona y se pone a pensar en esa persona”.*

Como parte del factor psicológico promotor del CPAC, los entrevistados explican que experimentar emociones positivas producto del CPAC, es una fuente de motivación por la cual continuar desplegando este comportamiento. Los estudiantes refieren que la alegría y satisfacción actúan como un motor que dispone a ayudar a quienes presentan NEE. Implica un bienestar psicológico eudaimónico, es decir,

estable y profundo. Finalmente, la autoconfianza en las propias capacidades y habilidades para ayudar, promueve el apoyo hacia los pares con NEE. La evaluación de las habilidades y capacidades implica juzgar que se cuenta con recursos personales para intervenir en situaciones de violencia, humillación, burla y exclusión social de estudiantes con NEE.

Un segundo factor es de tipo (b) familiar. Para los entrevistados, la crianza tiene un rol central, ya que es en este grupo social en donde se aprenden valores fundamentales y muy ligados a las relaciones interpersonales de amistad, compañerismo, justicia social e inclusión. Específicamente, cuando se integra una familia que empatiza con quienes presentan NEE, conoce sobre esta condición y fomenta la ayuda, entonces en contexto escolar será más probable ayudar a quienes presentan esta condición. La TS se esboza así: si en tu familia se educa en valores positivos -inclusión, respeto, tolerancia- entonces mostrarás CPAC hacia estudiantes con NEE. El Caso 4 así lo manifestó: *“Me enseñaron que no importa qué persona sea, qué discapacidad tenga o qué cosas tenga, siempre hay que tratar de ayudar como uno puede a la persona” (caso 4)*. El entrevistado 4 refleja el valor que le otorga a la educación valórica en el seno familiar, destacando la influencia directa de sus cuidadores en la formación del CPAC.

Un tercer factor promotor del CPAC es de tipo (c) Social. Dos condiciones sociales son destacadas por los estudiantes entrevistados. La primera, se relaciona con la oportunidad de observar el CPAC de sus pares, dirigido a estudiantes con NEE. Contar con este tipo de interacción permite a los estudiantes aprender por modelo una conducta que consideran costosa, riesgosa y sacrificada. Así, el observar cómo otros despliegan este comportamiento, contar con información del resultado de la conducta y evaluar cómo el beneficiario recibe la ayuda, es crucial para aprender este comportamiento y, al mismo tiempo, evaluar la pertinencia de manifestarlo. Cuando la evaluación que realiza el potencial benefactor del CPAC es positiva, entonces es más probable que se manifieste la conducta de ayuda. Junto con esto, el observar el CPAC de los pares es considerado una fuente de inspiración para actuar de la misma forma. El caso 5 lo explicó de la siguiente manera: *“Que las personas vean a las personas que ayudan a otras, motiva a otras personas que no quieren ayudar a las otras a ayudarla” (caso 5)*.

La segunda condición social que promueve el CPAC son los grupos de pares con normas positivas. El juzgar que el CPAC será valorado, respetado y aceptado por los grupos de pares observadores de las dinámicas sociales de ayuda, promueve de manera importante la ayuda costosa y sacrificada. Los estudiantes juzgan que no quedarán expuestos a situaciones vergonzosas o de violencia, al orientarse a ayudar a quien presenta NEE, sino que, al contrario, podrían ser reconocidos como personas íntegras moralmente e incluso, felicitados por el esfuerzo y valentía. La TS del factor social se expresa de la siguiente forma: si observas el CPAC de tus pares y cuentas con un grupo social con normas positivas, entonces aprendes el CPAC, te atreves a manifestarlo y te inspiras al ayudar a quienes presentan NEE.

Una última condición social es contar con la oportunidad de interactuar con estudiantes con NEE. Esto permite comprender la vida de quien presenta esta condición, identificar sus necesidades y problemáticas, además de construir vínculos interaccionales de afecto y confianza.

Un cuarto factor promotor del CPAC es de tipo (d) educativo. Los estudiantes entrevistados explican que, en la medida que la escuela educa sobre NEE, fomenta la ayuda a este tipo de estudiantes y enseña cómo desplegar la ayuda, el CPAC será más intenso y frecuente. Un ejemplo de esto, fue la identificación del Proyecto de Integración Escolar como un espacio educativo que no solo acoge a quienes presentan NEE, sino que también puede educar a la comunidad en inclusión educativa.

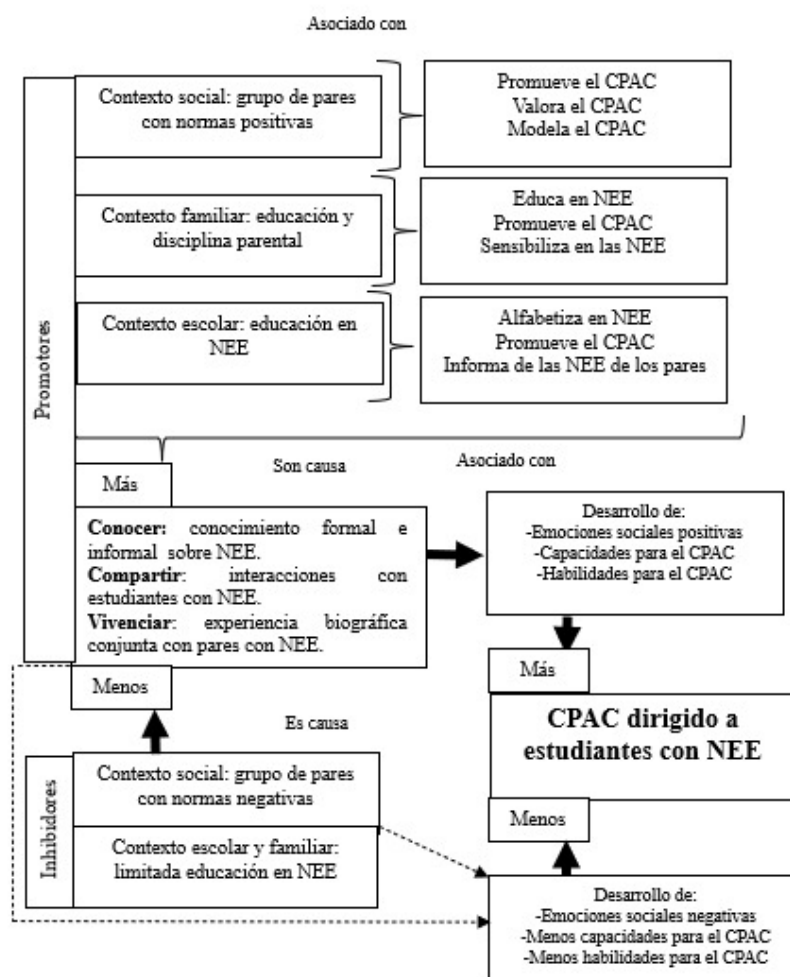
#### **4. Codificación axial factores inhibidores y promotores del CPAC hacia estudiantes con NEE**

Las TS encontradas muestran que, el conocer, compartir y tener experiencia biográfica con estudiantes con NEE son condiciones fundamentales para que los estudiantes presenten un CPAC dirigido a los pares que presentan esta condición. Conocer, compartir y tener experiencia biográfica con quienes presentan NEE depende de la presencia de grupos de pares con normas positivas, que valoren, promuevan y modelen el CPAC dirigido a quienes presentan NEE; una familia que eduque,

sensibilice y promueva este tipo de comportamiento y un contexto educativo que alfabetice, promueva e informe sobre los estudiantes y sus NEE. Cuando se cumplen las condiciones anteriores, los estudiantes desarrollan emociones positivas asociadas al CPAC, así como capacidades y habilidades para desplegar este comportamiento. Por el contrario, la ausencia de estas condiciones, conlleva a una inhibición del CPAC dirigido a estudiantes con NEE

**Figura 2.**

*Factores inhibidores y promotores del CPAC hacia estudiantes con NEE*



#### 4.1. Teorías subjetivas del impacto del CPAC

##### 4.1.2 Consecuencias para estudiantes con NEE

Los estudiantes muestran con claridad las consecuencias emocionales, sociales y académicas que el CPAC o su ausencia puede generar en los estudiantes beneficiarios

con NEE. Manifiestan que cuando existe CPAC, los estudiantes beneficiarios experimentan un mejoramiento visible en su autoestima, motivación y bienestar emocional. Se sienten incluidos, seguros, valorados y apoyados, lo que impacta positivamente en su participación social y su rendimiento académico. Por ejemplo, se observa que comienzan a interactuar más con sus compañeros, muestran mayor disposición a participar en clase, expresan sus emociones con más libertad, esto se ve ilustrado en el caso 3 donde relata: *“Con mis compañeros del colegio, ella tenía déficit de atención y otra cosa más que no me acuerdo y ella siempre pasaba los recreos sola y a veces como que le daban crisis y como estaba sola como que igual nadie le ayudaba y una vez nosotros, como nuestro grupo, la incluimos a nuestro grupo en sentarse con nosotros, en los recreos con nosotros y ella igual tuvo un cambio, empezó a las crisis igual se les fueron un poco más, se empezó a concentrarse más en la clase y todo eso.”*

En contraste, la falta de CPAC se asocia con consecuencias negativas, como retraimiento, baja autoestima, miedo al rechazo, crisis emocionales, desmotivación académica e, incluso, pensamientos autodestructivos. La exclusión reiterada puede llevar a que los estudiantes con NEE se aíslen, eviten pedir ayuda, se vuelvan más tímidos o, en algunos casos, desarrollen actitudes agresivas como forma de defensa. Esto se refleja en el caso 1, donde relata el impacto en su hermano con NEE, de la ausencia de CPAC: *“No tenía motivación, el tema académico bajo demasiado, demasiado y en el autoestima.....siento que eso también le afectó demasiado para llegar a ese extremo de no querer hacer algunas cosas por el miedo de, a que se burlen de él. Y el otro tema fue que al principio de año, como él ya tenía esa experiencia como el no entendía algo no, no llamaba a la profesora, tenía miedo de decir algo más y que los demás se burlaran”*

La tabla 2 muestra el impacto de la presencia y ausencia del CPAC dirigido a estudiantes con NEE.

**Tabla 2***Impacto del CPAC en estudiantes con NEE*

Estructura argumentativa de la TS	
Causa	Consecuencia
Si beneficias con un CPAC a un estudiante con NEE, entonces se produce...	<p><b>a) Dimensión emocional y salud mental</b>            Mayor autoestima            Bienestar psicológico            Sentimientos de seguridad en la escuela</p> <p><b>b) Dimensión académica</b>            Motivación por el estudio            Aumento del rendimiento académico            Participación en clases            Engagement</p> <p><b>c) Dimensión social</b>            Inclusión social            Aumento de la participación social            Valoración social</p>
Si no beneficias con CPAC a un estudiante con NEE, entonces se produce...	<p><b>a) Dimensión emocional y salud mental</b>            Retraimiento            Baja autoestima            Crisis emocionales            Pensamientos autodestructivos</p> <p><b>b) Dimensión académica</b>            Desmotivación académica</p> <p><b>c) Dimensión social</b>            Exclusión social            Inhibición de la conducta de solicitud de ayuda</p>

*4.1.3. Consecuencias para el estudiante benefactor del CPAC*

El CPAP no solo impacta a quien lo recibe, sino que también afecta a quien lo ejerce. En los relatos de los estudiantes se encontraron TS que dan cuenta de un impacto positivo y negativo en el benefactor de este comportamiento.

Con respecto al impacto positivo del CPAC en el estudiante benefactor, desde una dimensión psicológica, se encontró que este tipo de comportamiento produce satisfacción personal, felicidad, orgullo personal, mejor confianza en sí mismos, y un sentido de rectitud moral. El entrevistada 4 explicó de la siguiente manera: *“Me hizo sentir bien, porque sentía que estaba haciendo como... como un trabajo de más...”*

*como de persona, de buena persona porque hay personas que ven y no hacen nada, como que hacen, así como no, no quiero ayudarlo si ellos pueden solo, pero no, yo cada vez que puedo ayudar, trato de ayudar, porque es como que me siento realizada”*

Desde una dimensión social, estas acciones también son reconocidas socialmente por adultos, como profesores o inspectores, los cuales refuerzan positivamente este tipo de conducta, esto, demostrado en el caso 3: *“Se sintió bonito, porque las tías igual te decían po, como que, cuando hubo el cambio, las tías igual nos decían cómo gracias a ustedes igual por ejemplo ella ha cambiado y nosotros igual nos sentíamos más más felices”*.

Además, explican que beneficiar con CPAC a sus pares con NEE, los hace sentir más empáticos y valientes: *“Siempre he puesto el ejemplo de un familiar. Imagínate que le están haciendo esto a tu hermana, a tu prima. ¿No te gustaría que le hicieran eso, verdad?” (Caso 8)*

A pesar de lo relatado anteriormente, también se reconoce que el CPAC conlleva riesgos sociales y emocionales. El comportarse prosocialmente defendiendo e incluyendo a sus pares con NEE, puede conllevar a que el estudiante benefactor sea víctima de burlas y humillaciones por parte de sus compañeros, exclusión social e, incluso, violencia física y verbal. Todo esto podría repercutir en una reducción de bienestar psicológico y aumento de la inseguridad escolar. Este resultado, los entrevistados lo explican considerando como origen, los prejuicios sociales y la estigmatización de quienes presentan NEE como personas “raras” o “anormales” e incluso, una infra humanización de estos. Así lo explicó uno de los estudiantes: *“porque muchas veces tenemos miedo a que quizás nos molesten a nosotros o nos digan algo o nos peguen o algo así por meternos no más como de sapo” (caso 8)*.

A pesar del impacto psicosocial negativo del CPAC en el estudiante benefactor de sus pares con NEE, algunos benefactores muestran un sacrificio personal, aceptando el riesgo psicosocial y orientándose decididamente a apoyar a sus

compañeros con NEE. Son estudiantes que se orientan por un mayor sentido moral, valentía y disposición al sacrificio personal, que pueden desplegar comportamientos heroicos para beneficiar a los estudiantes más vulnerables. Uno de los estudiantes lo expresó así: “*porque si yo quise hacer eso, tampoco me voy a arrepentir de hacer eso*” (caso 3).

La tabla 3 describe el impacto psicosocial en el benefactor del CPAC dirigido a estudiantes con NEE.

**Tabla 3**

*Impacto psicosocial del CPAC en el estudiante benefactor*

Estructura argumentativa de la TS	
Causa	Consecuencia positiva
<p><b>Si te comportas defendiendo e incluyendo a estudiantes con NEE, entonces</b></p>	<p><b>a) Psicológica</b>            Se desarrolla una autoimagen positiva:            -Orgullo personal            -Autoconfianza en las capacidades            -Te sientes valiente            -Te autoevalúas como ético moralmente</p> <p>Se incrementa el bienestar psicológico:            -Aumento de la felicidad personal            -Aumento de la satisfacción personal</p> <p><b>b) Social</b>            -Se produce reconocimiento y valoración social desde las autoridades escolares (profesores, inspectores).</p> <p style="text-align: center;"><b>Consecuencia negativa</b></p> <p><b>a) Psicológica</b>            -Inseguridad escolar            -Temor al rechazo, la exclusión y la violencia</p> <p><b>b) Social</b>            -Burlas y humillaciones desde el estudiantado            -Exclusión por parte del estudiantado            -Violencia desde el estudiantado</p>

## 4.2 Consecuencia en la convivencia escolar

No obstante, el impacto negativo que el CPAC puede producir en algún nivel en el estudiante benefactor, la evaluación general de este tipo de comportamiento y su relación con la convivencia educativa, muestra TS que develan efectos positivos en la convivencia entre pares escolares. Aunque los estudiantes mencionan posibles riesgos sociales al desplegar CPAC dirigido a sus pares con NEE, como el rechazo social, la mayoría considera que los beneficios en la convivencia escolar superan tales costos, ya que el incluir y defender fomenta una educación más humana, inclusiva, cuidadosa y respetuosa. Por lo tanto, el CPAC podría transformar positivamente la convivencia en las escuelas.

Cuando el estudiantado defiende y/o incluye a los estudiantes con NEE, los entrevistados explican que se produce un ambiente escolar más justo, empático y seguro. Junto con esto, el nivel de conflictividad se reduce y se fortalecen los vínculos de compañerismo. El caso 4 lo explicó de la siguiente manera: *“Hace sentir bien, porque siento que estoy rodeada de personas que no tienen una mentalidad como en mi curso de antes y siento que estoy con buenas personas”*.

Además, el hecho de desplegar CPAC dirigido a estudiantes con NEE tiene un impacto en el aprendizaje de los modos de convivir. Los entrevistados explican que se produce una reestructuración de creencias y actitudes negativas hacia quienes presentan NEE, basado en procesos cognitivos reflexivos, reconstruyendo creencias más favorables con la inclusión educativa. Sobre esto, el caso 1 señaló: *“La convivencia escolar se volverá más positiva, ya que los alumnos se pondrían a reflexionar sobre su actuar”*

Asimismo, el CPAC contribuye a disminuir la discriminación y exclusión social, conllevando a que quienes presentan NEE se sientan más valorados, se integren

en vínculos afectivos más sólidos y profundos con sus pares. El caso 6 lo explicó de la siguiente manera:

*“Y cuando empecé a juntarme más con ellas dos este... varias amistades... a las que varias personas a las que yo considero amistades se empezaron a alejar y empezaron a decir “por qué te empiezas a juntar con ella que no te conviene” Y así, me hizo darme cuenta que no todas las personas son como amistades, porque si esa persona en realidad hubiera valorado, hubiera tenido respeto y cariño en la amistad hubiera respetado mi decisión, no estuviera criticando ni me hubiera alejado”*

#### **Tabla 4**

*TS sobre el efecto del CPAC dirigido a estudiantes con NEE, en la convivencia educativa*

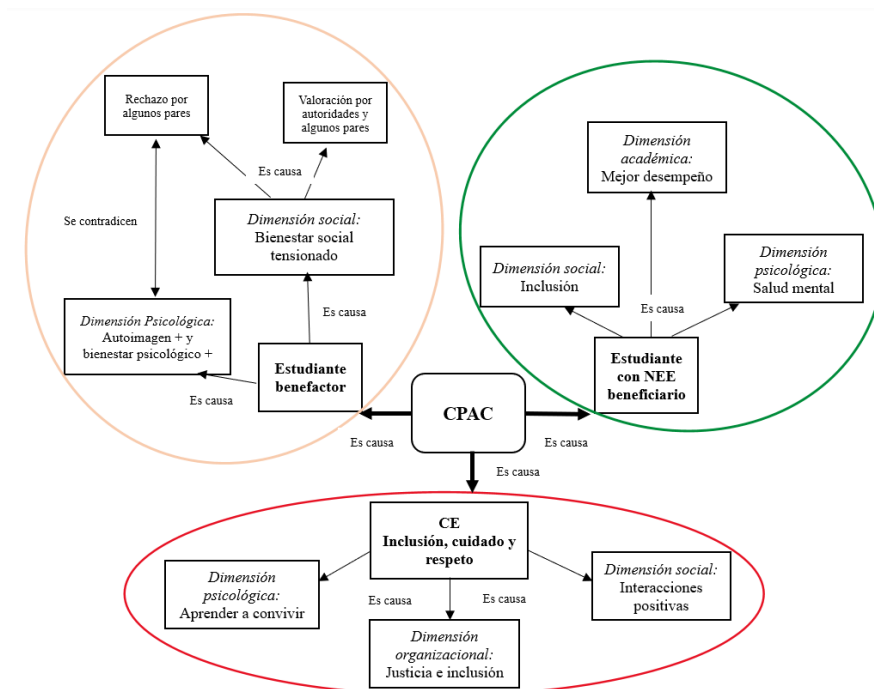
<b>Estructura argumentativa de la TS</b>	
<b>Causa</b>	<b>Consecuencia en la CE</b>
<b>Si en la escuela los estudiantes se comportan defendiendo e incluyen a sus pares con NEE, entonces</b>	<p>Se produce una educación más humana, inclusiva, cuidadosa y respetuosa:</p> <p>a) Dimensión personal: aprendizajes significativos asociados a cambios de creencias y actitudes negativas hacia los pares con NEE.</p> <p>b) Dimensión contextual interaccional: interacciones empáticas, disminución de los conflictos, vínculos interaccionales más profundos.</p> <p>c) Dimensión organizacional: escuela más segura, con valores de justicia e inclusión social.</p>

### 4.3 Codificación axial: TS del impacto del CPAC en contexto escolar

Las TS encontradas sobre el impacto del CPAC evidencian que su efecto es multidimensional. Cuando un estudiante muestra CPAC a un par con NEE, se produce un impacto en el benefactor, el beneficiario y la convivencia educativa. A nivel de benefactor se presenta un efecto ambivalente, es decir, positivo y negativo. Básicamente, el bienestar psicológico producido por la conducta de ayuda se tensiona con el bienestar social, dado que los grupos sociales muestran variaciones en la aceptación de este tipo de comportamiento: las autoridades escolares lo valoran, mientras que existen grupos de pares que lo rechazan. A nivel de convivencia educativa y estudiante beneficiario el impacto es positivo, conllevando a una cultura de justicia, inclusión y aprendizaje permanente de los modos de convivir, lo cual repercute en un mejor desempeño académico, bienestar psicológico e inclusión en el estudiante beneficiario con NEE (Figura X).

**Figura 3**

*Codificación axial del impacto del CPAC en la dinámica escolar*

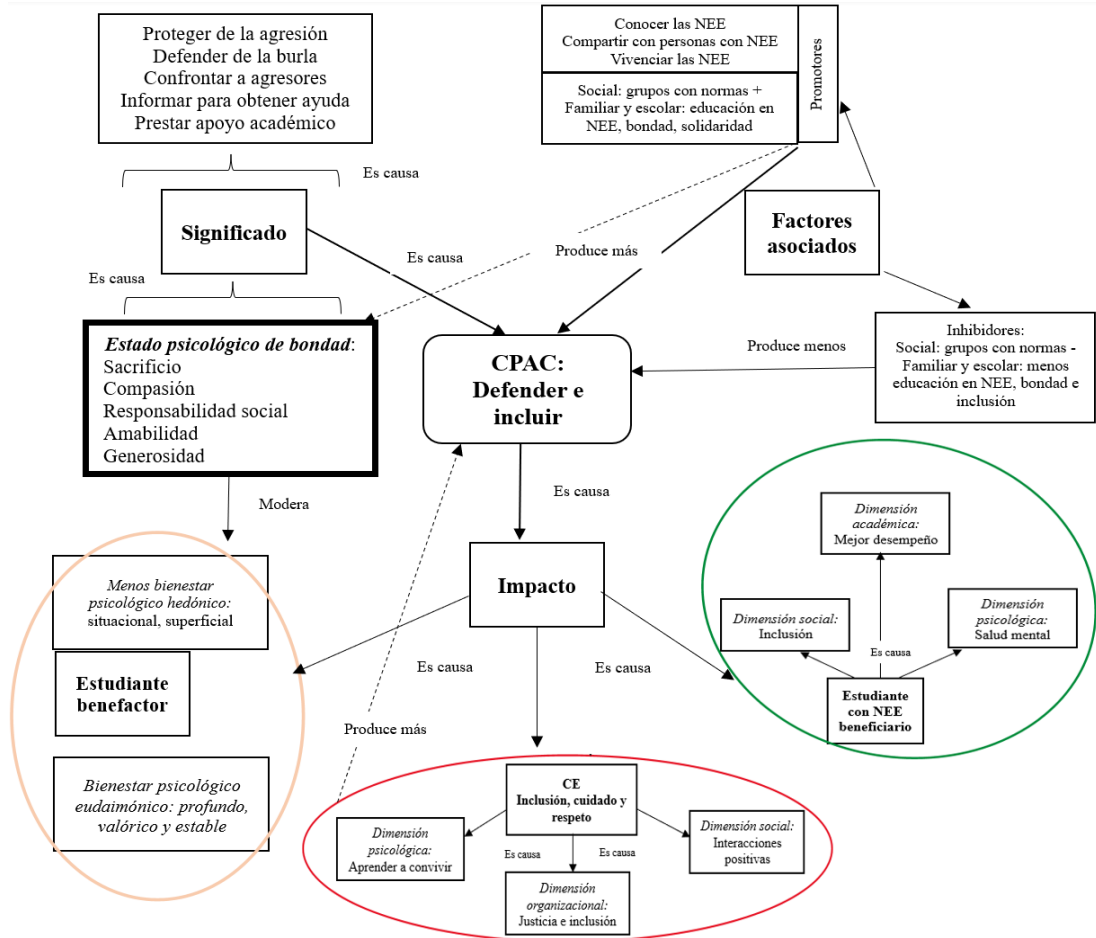


#### **4.4. Codificación selectiva: modelo comprensivo del CPAC hacia estudiantes con NEE**

El análisis comparativo permitió construir un modelo comprensivo del comportamiento prosocial de alto costo (CPAC) dirigido a estudiantes con necesidades educativas especiales. Este modelo se organiza en torno a la categoría central *defender e incluir*, entendida como una conducta moralmente orientada que surge del significado atribuido a la bondad —sacrificio, compasión, responsabilidad y generosidad— y del correspondiente estado psicológico asociado. Factores promotores, como la convivencia con personas con NEE y experiencias de inclusión, potencian el CPAC, mientras que normas sociales hostiles lo inhiben. La acción prosocial produce un doble efecto en los benefactores: un bienestar hedónico situacional, vulnerable a tensiones grupales, y un bienestar eudaimónico, más profundo y estable, que refuerza su compromiso moral. A su vez, el CPAC genera impactos positivos en los estudiantes con NEE —académicos, sociales y psicológicos— y en la convivencia escolar, fortaleciendo prácticas de cuidado, justicia e inclusión. Este entramado configura una dinámica recursiva en la cual el CPAC actúa como motor de transformación relacional y comunitaria (Figura X).

**Figura 4**

*Codificación selectiva: Modelo comprensivo del CPAC dirigido a estudiantes con NEE*



## CAPÍTULO V DISCUSIÓN

El objetivo general de esta tesis fue describir e interpretar las teorías subjetivas sobre el comportamiento prosocial de alto costo hacia estudiantes que presentan NEE, de un grupo de alumnos/as de un liceo público de la región de Atacama. Se encontraron TS que orientan el comportamiento prosocial costoso y explican cómo y por qué los estudiantes protegen e incluyen a sus compañeros con NEE, aun cuando esta conducta de protección voluntaria puede comprometer su propia integridad física o social (Pfattheicher et al., 2022).

El comportamiento prosocial es fundamental para desarrollar relaciones interpersonales positivas y favorecer sociedades más justas y democráticas. En contexto escolar es importante para la gestación de un mejor clima social escolar (Greitemeyer, 2022). De esta manera, políticas internacionales y nacionales han promovido la participación activa de la comunidad educativa en la construcción de climas escolares positivos. Marcos globales como el Enfoque de Escuela Total (UNESCO, 2024) y las Estrategias para Prevenir la Violencia (OMS, 2024), promueven el involucramiento activo del estudiantado en la detención de la violencia en las escuelas. Mientras que en Chile, la Política Nacional de Convivencia Educativa (Ministerio de Educación, Chile, 2024) ha situado en el centro de su marco valórico, al cuidado recíproco y la inclusión de todos quienes integran la comunidad educativa.

Comprender cómo se produce el CPAC en los estudiantes observadores de la violencia y exclusión social de los pares con NEE es crucial, dado que los comportamientos prosociales en el contexto escolar tienen un impacto positivo en la convivencia escolar (Greitemer, 2022). En el caso de los estudiantes con NEE es de suma importancia, ya que la convivencia escolar positiva favorece mejores aprendizajes y relaciones interpersonales positivas (Zambrano, 2020).

Según Willems et al. (2024), el CPAC se asocia con un clima social de antiviolencia y de inclusión social, lo cual es especialmente relevante para quienes presentan NEE, ya que, dada a su condición física, sensorial o mental, son más vulnerable a la discriminación y acoso escolar (Ramírez, 2021). Además, los estudiantes con NEE suelen tener un menor nivel de desarrollo de habilidades sociales y dificultades de comunicación (Hermosa, 2024), son más vulnerables que sus pares frente al acoso o exclusión social, lo cual provoca un rendimiento académico más bajo, peor asistencia escolar y una menor participación en clases (Iqbal et al., 2021). La aceptación y apoyo social son esenciales para disminuir el rechazo hacia estos estudiantes (Salamanca, 2013). Cuando la prosocialidad se orienta a defender e incluir a los pares, disminuyen los comportamientos dañinos en el contexto escolar, aumenta la empatía y preocupación por el otro (Matin et al., 2023). Para el caso de la educación secundaria lo anterior es fundamental, ya que en la adolescencia el desarrollo de la prosocialidad es crítico para el ajuste social (Carlo et al., 2020).

El primer objetivo específico de este estudio buscó describir el significado subjetivo de la prosocialidad de alto costo orientada a estudiantes con NEE. Desde las TS de los alumnos de educación secundaria, se encontró que el CPAC orientado a los estudiantes con NEE consiste en cuidar, proteger e incluir a los estudiantes con NEE que son víctimas de agresiones físicas y verbales. Los estudiantes reconocen que este comportamiento implica asumir riesgos y costos elevados, como el ser agredidos y excluidos socialmente por sus pares. Además, consideran que este comportamiento debe ser persistente y no ocasional, fundado en valores de justicia social e inclusión de los grupos más vulnerables. Bergin et al. (2003) encontraron que los adolescentes que tienen un CPAC de defensa en la escuela, desarrollan una mayor regulación emocional y lo demuestran defendiendo a quienes están siendo hostilizados, calmando a los que están peleando, protegiendo a los despreciados, desestimando los rumores cuando dañan la imagen de sus pares y frenando las burlas hacia los compañeros. Los resultados de esta tesis complementan los tipos de CPAC reportados por Bergin et al. (2003). En esta tesis, los estudiantes reportaron que también integran a los estudiantes con NEE en grupos de trabajo académico, brindan consejo, informan para involucrar a las autoridades en la ayuda y ofrecen amistad.

El modelo axial construido permite comprender el significado del CPAC desde las dimensiones cognitiva, conductual y valórica, las cuales representan los pilares de los tipos de CPAC que se expresan en beneficio de los grupos de pares más vulnerables. Destaca en este modelo, los atributos heroicos asociados a quienes muestran CPAC y el componente valórico altamente orientado por la justicia e inclusión social. Autores como Padilla-Walker et al. (2015) y Coyne et al. (2018) han identificado como elemento diferenciador de la prosocialidad de alto costo, el elevado sacrificio y riesgo que conlleva. Además, Willems et al. (2024) lo han relacionado con una actitud de anti-violencia en las escuelas.

Este primer conjunto de hallazgos podría orientar los programas y políticas que fomentan la participación activa del estudiantado en la gestación de climas escolares positivos, sobre todo, considerando a quienes presentan NEE, dada su condición de vulnerabilidad y mayor dificultad para adaptarse en los sistemas educativos (López et al., 2015). El mayor costo, riesgo y sacrificio que determinados estudiantes deciden asumir cuando defienden e incluyen a sus pares con NEE (Pfattheicher et al., 2022), desde los resultados de esta tesis, depende en algún nivel, de (a) TS descriptivas -que señalan los tipos de CPAC en este contexto- (b) TS que otorgan sentido a este tipo de acciones y, por lo tanto, pueden disponer a ejecutar el CPAC; y (c) TS profundas de tipo valóricas, que asocian este comportamiento con la justicia e inclusión social. Sobre esto último, Siperstein et al. (2022) también reportaron en un estudio de TS sobre la prosocialidad, que la intención de la ayuda -la disposición y marco valórico de ayuda- es fundamental para orientarse prosocialmente. Además, las TS parecen ocupar un papel crucial en este tipo de comportamientos (Cuadra et al., 2024), ya que la estructura argumentativa de este tipo de subjetividad permite justificar las acciones pasadas, presentes y futuras (Catalán, 2016). En este caso, la justificación de la ayuda costosa se produce con base en un marco valórico regulatorio sólidamente establecido, que pone en el centro a la inclusión y justicia social, lo cual, podría hacer la diferencia en parte, entre quienes deciden o no arriesgarse protegiendo a los pares con NEE.

No obstante, lo anterior, es necesario planificar la enseñanza y aprendizaje de la prosocialidad y, sobre todo, la del CPAC. Por ejemplo, se requiere que los estudiantes reconozcan los límites de la ayuda y, además, que diferencien formas adaptativas de defender e incluir a quienes son especialmente vulnerables social y escolarmente (Dell et al., 2025). Defender e incluir a los compañeros puede conducir a conductas heroicas que en ocasiones violan las normas escolares, generando daños para producir un bien (Wolf & Zuckerman, 2012). Los estudiantes pueden interpretar inadecuadamente las instrucciones de ayuda e implementar medidas incorrectas para defender a las víctimas, generando un impacto escolar controversial (Bruno et al., 2020).

El segundo objetivo específico buscó determinar los factores psicosociales que promueven e inhiben este comportamiento, desde las teorías subjetivas de los estudiantes. Se encontraron tres factores psicosociales que inhiben el CPAC. El primero, el riesgo de ser víctima de violencia escolar, por defender e incluir a pares con NEE; el segundo la presión social y el rechazo de sus pares; y el tercero, la inseguridad y temor por obtener resultados negativos -una ayuda mal proporcionada- al defender e incluir a quienes presentan NEE.

Consecuentemente con estos resultados, en el estudio de Cuadra (2024), realizado en estudiantes de educación secundaria chilenos, se encontró una TS que modula de manera importante la decisión de desplegar o no comportamientos prosociales en la escuela. Con base en un procesamiento metacognitivo y multidimensional de la información -en donde las TS sirven de insumo informativo- los adolescentes deciden ayudar a sus pares en contexto escolar cuando su integridad personal no corre riesgo o entienden que este es menor. Algo similar encontraron González-Palta et al. (2021) en una comunidad ante desastres siconaturales: las personas se arriesgan a ayudar a otros cuando han logrado superar en algún nivel la afectación del desastre en ellos y su familia, para luego apoyar voluntariamente a los afectados.

La identificación del riesgo es importante a la hora de decidir o no desplegar un CPAC y, los resultados de esta tesis, muestran los principales temores que los estudiantes observadores vivencian frente a la violencia o exclusión de los pares vulnerables. La educación socioemocional debe orientarse a desarrollar una adecuada capacidad para evaluar el riesgo a la hora de ayudar a otros estudiantes, juzgar las propias competencias para comportarse prosocialmente en contextos peligrosos y determinar la forma de apoyar a quienes están siendo excluidos y violentados. No se trata de evitar que los estudiantes muestren un CPAC, sino que de desarrollar capacidades, habilidades y conocimientos que les permitan ayudar a los más vulnerables, en un contexto guiado y protegido por las autoridades escolares, y en donde el costo no implique exponerse a situaciones que escapen de sus capacidades y responsabilidad social.

Por otro lado, según las TS encontradas, promueve el CPAC dirigido a estudiantes con NEE el tener experiencia biográfica con las dificultades de aprendizaje, la satisfacción y bienestar que produce ayudar a los vulnerables, la crianza familiar empática y respetuosa, además de grupos de pares con normas positivas, que sirven de modelo de CPAC. No son pocas las condiciones psicosociales necesarias para que el CPAC se produzca en este contexto, lo cual podría explicar la menor frecuencia de este tipo de comportamiento (Nielson et al., 2017). Además, estos hallazgos advierten que no solo se requiere de una mayor regulación emocional como capacidad psicológica en la base del CPAC (Bergin et al., 2003), sino que también de las condiciones sociales, contextuales y familiares señaladas. Siperstein et al. (2022) han señalado que los estudiantes que se comportan inclusivamente son empáticos, amables y abiertos a conocer gente nueva. Más específicamente, lo que define a una persona como inclusiva, es la capacidad de empatía, la valoración del otro, la intención de ayudar y el constituirse como un ejemplo moral, que motive a otros a sumarse a la inclusión. Desde una perspectiva más social, Maya et al., (2013) han asociado la aceptación de la diversidad en las escuelas, con la capacidad de los estudiantes de comprender a los demás y aceptar a quienes son diferentes.

Tanto los factores inhibidores como promotores del CPAC encontrados en este estudio, iluminan la intervención psicoeducativa para la mejora de los climas escolares, la reducción de la violencia y la inclusión educativa. Sobre todo, porque el comportamiento prosocial ha sido menos estudiado en las escuelas (Hammond et al., 2023). Es clave la generación sistemática de oportunidades de interacción con quienes presentan NEE, para que construyan una biografía conjunta, que permita desarrollar empatía. También, se requiere apoyar a las familias psicoeducando para una crianza que permita desarrollar en sus hijos el respeto y valor por la justicia social y la inclusión. Junto con esto, es preciso que las escuelas, además de guiar y educar en prosocialidad, informen y modelen los CPAC, dado que los adolescentes requieren reconocer las rutas de acción exitosas al comportarse prosocialmente.

El último objetivo específico buscó describir e interpretar la manera en que el comportamiento prosocial de alto costo impacta en el estudiante con NEE (beneficiario), en la convivencia educativa y en el estudiante benefactor. Se encontró que los CPAC tiene una repercusión positiva en el estudiante beneficiario, dado a que al ser incluidos se sienten seguros, valorados y apoyados, por lo cual aumenta su participación social, el rendimiento académico, la autoestima, motivación y bienestar emocional. Este hallazgo complementa lo reportado en el estudio de Tjimes (2012), quien menciona que la prosocialidad se relaciona positivamente con el clima escolar, desarrollo emocional y aprendizaje de los alumnos. Por lo contrario, cuando el CPAC hacia estudiantes con NEE es bajo o nulo, estos se vuelven retraídos, baja su autoestima, su participación social y su rendimiento académico, resultado similar al que ya han reportado otras investigaciones (Cerdeña-Etchepare et al., 2022; Iqbal et al., 2021).

Este resultado es muy relevante para la intervención de las NEE, la gestión de una convivencia educativa positiva y la inclusión de las NEE.

Para el caso del estudiante benefactor, mostrar un CPAC repercute en ellos de manera negativa y positiva. Al ser un comportamiento costoso y riesgoso (Nielson et al., 2017; Padilla-Walker et al., 2018), al desplegarlo los estudiantes pueden verse expuestos a situaciones de exclusión social y violencia. Ángel (2018) y Morales (2024)

también han reportado evidencia de que los estudiantes observadores, al intervenir ante situaciones de acoso, enfrentan el temor latente de volverse víctimas por involucrarse. No obstante, desde el modelo axial elaborado, se interpretó que este efecto negativo podría ser más situacional y que, el impacto positivo en el bienestar y satisfacción personal por ayudar a los más vulnerables, es eudaimónico, es decir, más estable y permanente. Los programas orientados a desarrollar CPAC en los estudiantes (Butler et al., 2024) deben considerar el impacto ambivalente y tensionante que produce el desplegar este tipo de comportamientos en las escuelas, desde los hallazgos de esta tesis.

Finalmente, se encontró que el CPAC repercute positivamente en la convivencia escolar, ya que provoca un ambiente más justo, empático e inclusivo. Afecta favorablemente los vínculos en la comunidad educativa, sobre todo en quienes presentan NEE, y favorece el desarrollo de una cultura escolar más inclusiva y humana. Diversos estudios (Maya et al., 2013; Gutiérrez, 2019; Torres et al., 2017; Zambrano, 2020;) han reportado algo similar a lo encontrado en esta tesis. Aunque específicamente han apuntado al comportamiento prosocial como constructo general. Estos estudios informan que las conductas prosociales son un factor esencial, que brinda más oportunidades en el desarrollo en los estudiantes, tanto en lo académico como lo social, facilitando relaciones interpersonales y generando vínculos más profundos, por lo que podría ser una alternativa viable para reducir la violencia escolar.

Por último, se elaboró un modelo comprensivo del CPAC, basado en las TS de los estudiantes que participaron de este estudio. En este modelo, un estado psicológico de bondad es lo que otorga un sentido profundo al CPAC y orienta sobre cómo desplegar este comportamiento. Además, el modelo permite comprender por qué los estudiantes optan por sacrificarse por sus pares vulnerables: lo primero, es que el impacto negativo del CPAC en el benefactor es más situacional o hedónico, mientras que el impacto positivo tiende a ser eudaimónico, es decir, permanente y más estable. Esto, aunque según el significado que estos estudiantes le atribuyen al CPAC, no implica buscar este bienestar psicológico, sino que genuinamente luchar por la justicia social e inclusión de los más vulnerables. Además, se requieren condiciones sociofamiliares y contextuales, por ejemplo, la educación en valores y grupos sociales con normas positivas, lo cual hace más factible que los estudiantes se comprometan

con este comportamiento costoso. Todo esto tiene un impacto positivo en el beneficiario y la convivencia educativa. Esta última, logra avanzar en la construcción de una cultura democrática, respetuosa, cariñosa e inclusiva, ambiente altamente favorable para quienes presentan NEE.

El modelo selectivo construido representa un aporte importante en la comprensión de la prosocialidad en las escuelas, la inclusión educativa y la convivencia escolar. Esto, porque el estudio de la prosocialidad en las escuelas ha sido menor que en otros contextos (Hammond et al., 2023). No obstante, la existencia de programas que promueven este comportamiento en las escuelas, cuya intervención requiere de mayor evidencia empírica (Butler et al., 2024). Además, en el contexto de las NEE, Espada et al. (2020) han señalado que la vulnerabilidad de estos estudiantes conlleva a que tengan dificultades para defenderse e integrarse en los grupos sociales, prefiriendo asumir una postura de indefensión, pasiva y silenciosa.

Este estudio tuvo algunas limitaciones. En primer lugar, la muestra se limitó a un grupo de estudiantes de educación pública y no consideró liceos con dependencia particular subvencionada o particular, por lo que los resultados se limitan a este tipo de estudiantes. En segundo lugar, la muestra se focaliza en estudiantes de educación secundaria. Futuros estudios podrían ampliar la muestra a estudiantes de niveles educativos menores.

No obstante, lo anterior, las fortalezas de esta investigación implican el abordaje de un comportamiento social positivo que es crucial para la subsistencia y desarrollo de los grupos sociales (Padilla-Walker, 2018). Además, el CPAC ha sido menos estudiado y mucho menos en contextos educativos (Hammond et al., 2023). Los resultados obtenidos contribuyen a orientar la intervención psicosocial en el abordaje de la convivencia, violencia e inclusión educativa. Además, aportan evidencia empírica a partir de un caso, sobre cómo las políticas y micropolíticas educativas chilenas de la convivencia educativa pueden implementarse en educación

secundaria, específicamente, la inclusión educativa y el cuidado y protección recíproca en los contextos educativos.

Finalmente, es importante señalar que se requiere continuar estudiando el CPAC en contextos educativos y en el marco de las NEE, la convivencia, violencia e inclusión educativa. El CPAC es fundamental para la gestación de climas escolares positivos, sin embargo, también puede generar desgaste, peligrosidad y elevado sacrificio en los estudiantes observadores que asumen el rol de defender e incluir a los estudiantes violentados y excluidos.

## CAPÍTULO VI CONCLUSIÓN

El objetivo general de este estudio fue describir e interpretar las teorías subjetivas sobre el comportamiento prosocial de alto costo hacia estudiantes que presentan NEE, de un grupo de alumnos/as de un liceo público de la región de Atacama. Se encontraron TS que permiten comprender el significado subjetivo del CPAC dirigido a estudiantes con NEE. Específicamente, el CPAC es comprendido por los estudiantes de este estudio, desde una dimensión ética moral, ligándose a la justicia e inclusión social; desde una dimensión cognitiva como un tipo de prosocialidad costosa, arriesgada, sacrificada, estable y permanente; y desde una dimensión conductual, con una diversidad de tipos de ayuda que implican incluir y defender a quienes presentan NEE.

El segundo objetivo de este estudio buscó establecer los factores que promueven e inhiben el CPAC de los estudiantes, dirigido a sus pares con NEE, desde sus TS. Se encontraron TS que advierten de una mayor cantidad de factores que son necesarios para que se produzca este tipo de prosocialidad, destacando una crianza familiar sustentada en los valores del respeto, la bondad y la inclusión social; un contexto social interaccional con grupos con normas positivas, además de un contexto escolar que eduque en inclusión educativa. Mientras que los inhibidores son fundamentalmente el temor a ser excluidos y víctimas de la violencia, por defender e incluir a quienes presentan NEE. Estos hallazgos pueden orientar la intervención psicoeducativa del CPAC, en pro de la inclusión y convivencia educativa.

El tercer objetivo específico buscó establecer el impacto del CPAC, cuando se despliega por los estudiantes, desde sus TS. Se encontró que en el estudiante benefactor se presenta un impacto ambivalente, es decir, positivo y negativo, aunque es mucho mayor el efecto positivo en quienes despliegan un CPAC. En el beneficiario de la ayuda aumenta la autoestima, inclusión educativa y desempeño académico, mientras que, en la convivencia educativa, se genera un clima escolar positivo.

Se elaboraron modelos comprensivos del CPAC en la convivencia escolar y las NEE. Estos modelos permiten orientar con evidencia empírica la intervención psicoeducativa del CPAC, en pro de la inclusión educativa de los estudiantes con NEE.

En conclusión, el CPAC implica, aunque elevados sacrificios y costos para los estudiantes benefactores que defienden e incluyen a sus pares con NEE, un importante aporte para un desarrollo psicosocial más adaptativo y humano en quienes muestran este tipo de comportamientos; una mejor convivencia educativa cuando se fomenta y apoya sistemática y planificadamente; y un contexto psicosocial más positivo y justo para los estudiantes que presentan vulnerabilidad social. Por último, es necesario insistir en la necesidad de que las escuelas aborden sistemáticamente el CPAC de los estudiantes, para evitar comportamientos controversiales que, aunque tengan como meta generar un bien, podrían concluir en importantes daños en el benefactor, el beneficiario y la convivencia educativa.

## REFERENCIAS

Alvarez, J. A. (2017). Efectos de conductas proactivas y prosociales en incidentes críticos de escolares limeños. *Propósitos Y Representaciones*, 5(2), 185–244. <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.172>

Arroyo, G., & Toro-Mayorga, L. I. (2021). Interacción social entre los niños y niñas con necesidades educativas especiales y sus pares: Una revisión narrativa. *Revista Ecos de la Academia*, 7(13), 9. <https://doi.org/10.53358/ecosacademia.v7i13.450>

Alcaraz García, S., & Arnaiz Sánchez, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana De Educación*, (78), 299–320. <https://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>

Ángel, N. G. (2018). Análisis bibliográfico de las características y consecuencias de los roles desempeñados en la violencia escolar: agresores, víctimas y observadores. *Apuntes de Psicología*, 36(3), 181-190 <https://doi.org/10.55414/jf65xp92>

Badger, JR, Nisar, A. y Hastings, RP (2024). Enfoques antiacoso escolar para niños y jóvenes con necesidades educativas especiales y discapacidades: Una revisión sistemática y síntesis. *Revista de Investigación en Necesidades Educativas Especiales*, 24(3), 742-757. <https://doi.org/10.1111/1471->

Becerra, S., Tapia, C., Mena, M., & Moncada, J. (2019). Convivencia y violencia escolar: tensiones percibidas según actores educativos. *Revista Espacios*, 41(26). <https://www.academia.edu/download/94080225/a20v41n26p01.pdf>

Blanco, C. M. C., & Castro, A. B. S. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, 27(4)

Bruno, L., Joelsson, T., Franzén, A., & Gottzén, L. (2020). Heroes and others: tensions and challenges in implementing Mentors in Violence Prevention in Swedish schools. *Journal of Gender-Based Violence*, 4(2), 141-155. <https://doi.org/10.1332/239868020X15881856376347>

Campos, B. N., Pino, I. P., Pérez, M. E. L., & Rodríguez, V. D. (2018). Violencia verbal en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 5-14. <https://doi.org/10.30552/EJIHPE.V8I1.221>

Carlo, G., & Padilla-Walker, L. (2020). Adolescents' prosocial behaviors through a multidimensional and multicultural lens. *Child Development Perspectives*, 14(4), 265–272. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/cdep.12391>

Catalán, J. (2016). Hacia la formulación de una teoría general de las teorías subjetivas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 53–65. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-739>

Catalán-Ahumada, J., & Castro, P. J. (2016). Reflexión colectiva sistemática: un estudio orientado al desarrollo profesional docente. *Psicología Escolar e Educativa*, 20, 157-167. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201949>

Cerda, G. A., Salazar, Y. S., Guzmán, C. E., & Narváez, G. (2018). Impact of the school coexistence on academic performance according to perception of typically developing and special educational needs students. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 247–300. <https://doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.194>

Cerda-Etchepare, G., Pérez-Wilson, C., Serrano-Díaz, N., & Aragón-Mendizabal, E. (2022). Necesidades educativas especiales en contextos vulnerables: incidencia de la convivencia escolar sobre el desempeño académico. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 171–192. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12450>

Comunicaciones CEDETi y SocialesUC. (2025). *Cerrar la brecha: El desafío urgente de la inclusión educativa y laboral en Chile y Latinoamérica*. Universidad Católica, Facultad de Ciencias Sociales.

Coyne, S. M., Padilla-Walker, L. M., Holmgren, H. G., Davis, E. J., Collier, K. M., Memmott-Elison, M. K., & Hawkins, A. J. (2018). A meta-analysis of prosocial media on prosocial behavior, aggression, and empathic concern: A multidimensional approach. *Developmental Psychology*, 54(2), 331–347. <https://doi.org/10.1037/dev0000412>

Crone, E. A., & Achterberg, M. (2022). Prosocial development in adolescence. *Current Opinion in Psychology*, 44, 220-225. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.09.020>

Espada, R. M., Sánchez, S. & Sánchez, R. (2020). El acoso escolar en estudiantes con necesidades educativas especiales en una zona rural de El Ecuador. *Tendencias Pedagógicas*, 37(12) 31-42 <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.004>

Chaves, V. E. J., & Weiler, C. C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *Academo*, 3(12), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=688273458012>

Cuadra, D. (2024). *Relaciones interpersonales adolescentes y comportamiento prosocial: un estudio mixto en estudiantes secundarios chilenos* (Tesis de Doctorado). Universidad del Aconcagua.

Dell'Anna, S., Entrich, SR y Banks, J. Evaluación de los resultados de los estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación inclusiva: un estudio comparativo de Alemania, Irlanda e Italia. *Prospects* (2025). <https://doi.org/10.1007/s11125-025-09730-2>

Espinosa, M. P., & Kovářík, J. (2015). Prosocial behavior and gender. *Frontiers in behavioral neuroscience*, 9(9) <https://doi.org/10.3389/fnbeh.2015.00088>

Fernández, D. F., & Mantas, M. V. G. (2019). Estudio sobre la comprensión de la violencia escolar en estudiantes con discapacidad intelectual en centros especiales a través de dibujos. *Variables Psicológicas y Educativas*, 21, 325 (3) [https://www.researchgate.net/publication/346312929\\_Estudio\\_sobre\\_la\\_comprension\\_de\\_la\\_violencia\\_escolar\\_en\\_estudiantes\\_con\\_discapacidad\\_intelectual\\_en centros\\_especiales\\_a\\_traves\\_de\\_dibujos](https://www.researchgate.net/publication/346312929_Estudio_sobre_la_comprension_de_la_violencia_escolar_en_estudiantes_con_discapacidad_intelectual_en centros_especiales_a_traves_de_dibujos)

Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>

Fuentes, O. C. (2019). Los estudiantes con discapacidad, grupo de riesgo para el acoso escolar: una revisión bibliográfica. <http://hdl.handle.net/10902/17651>

Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa* (Vol. 1). Ediciones  
Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata S.L. 76. <https://digital.casalini.it/9788471127648>

González-Palta, I., Castro-Carrasco, P. J., Cabrera, E., Jamet, P., & Leal-Soto, F. (2021). Generating subjective theories after a disaster: The role of personality. *Revista Colombiana de Psicología*, 30(2), 13-26. <https://doi.org/10.15446/rcp.v30n2.79061>

Gutiérrez, G. L. (2019). La relación entre el acoso escolar y las necesidades educativas especiales: propuesta de prevención e intervención contra el bullying <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/39399>

Gómez-Tabares, A. S. (2019). Prosocialidad. Estado actual de la investigación en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 10(1), 188–218. <https://doi.org/10.21501/22161201.3065>

Glaser, B. G., Strauss, A. L., & Strutzel, E. (1968). The discovery of grounded theory; strategies for qualitative research. *Nursing research*, 17(4), 364.

Greitemeyer, T. (2022). Prosocial modeling: Person role models and the media. *Current Opinion in Psychology*, 44, 135-139. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.024>

Hermosa, M. F. P. (2024). Discriminación y bullying en adolescentes neurodivergentes. *Polo del Conocimiento*, 9(10), 1430-1449. <https://repositorio.upse.edu.ec/handle/46000/13415>

Holguín, A. J. (2017). Efectos de conductas proactivas y prosociales en incidentes críticos de escolares limeños, Perú. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 185–244. <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.172>

Ugarte, G., & Izquierdo, S. (2024). Bullying y clima escolar en la última década en Chile. *Centro de estudios públicos*, 21

Iqbal, F., Senin, M. S., Nordin, M. N. B., & Hasyim, M. (2021). A qualitative study: Impact of bullying on children with special needs. *Linguist Antverp*, 12(02), 1443-1451. [https://www.researchgate.net/profile/Faiza-Iqbal-6/publication/352092653\\_A\\_Qualitative\\_Study\\_Impact\\_of\\_Bullying\\_on\\_Children\\_with\\_Special\\_Needs/links/60b8bf92299bf10dff8e790f/A-Qualitative-Study-Impact-of-Bullying-on-Children-with-Special-Needs.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Faiza-Iqbal-6/publication/352092653_A_Qualitative_Study_Impact_of_Bullying_on_Children_with_Special_Needs/links/60b8bf92299bf10dff8e790f/A-Qualitative-Study-Impact-of-Bullying-on-Children-with-Special-Needs.pdf)

Kamas, L., & Preston, A. (2021). Empathy, gender, and prosocial behavior. *Journal of behavioral and experimental economics*, 92, 101654. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2020.101654>

Karin, H., Evelien, C., Mieke, H. y Katja, P. (2012). ¡No me saques! Hallazgos preliminares de una revisión sistemática de evidencia cualitativa sobre las experiencias de alumnos con necesidades educativas especiales en educación inclusiva. *Procedia - Ciencias Sociales y del Comportamiento*, 69, 1709-1713. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.118>

López, S. I. M., & Valenzuela, B. G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista médica clínica los condes*, 26(1), 42-51. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2015.02.004>

López, V., González, L., Contreras-Villalobos, T., Benbenishty, R., & Torres-Vallejos, J. (2025). Evolución de la convivencia y violencia escolar en Chile: Un estudio longitudinal. *Educação & Sociedade*, 46 <https://doi.org/10.1590/ES.292590>

Magendzo, A., & Donoso, P. (2000). *Cuando a uno lo molestan. Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. Loom-PIIE.

Marín-Escobar, J. C., Marín-Benítez, A. C., Maury-Mena, S. C., Guerrero, C. M., & Maury, A. (2023). La prosocialidad: estrategia de educación integral frente a la violencia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(1), páginas <https://doi.org/10.11600/rclsnj.22.1.5681>

Martí-Vilar, M., Corell-García, L., & Merino-Soto, C. (2019). Systematic review of prosocial behavior measures. *Revista de psicología (PUCP)*, 37(1), 349-377. <https://doi.org/10.18800/psico.201901.012>

Maya, A. H., Montoya Martínez, M. D., Valencia López, Á. M., & Calzada Londoño, G. A. (2023). La educación inclusiva en la prosocialidad desde una perspectiva de la diversidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 79-96. <https://doi.org/10.21500/22563202.5467>

Medina, G., Faúndez-Casanova, C., Pérez, F., Rosales, J., & Mondaca, J. (2024). Estrategias para prevenir la violencia escolar: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Convergencia Educativa*, (15), 108–125. <https://doi.org/10.29035/rce.15.108>

Milinga, J. R., & Possi, M. K. (2015). Sighted students' prosocial behaviour towards assisting peers with visual impairment in Tanzania inclusive secondary schools. *International Journal of Educational Development*, 2(1), 15-40. <https://hdl.handle.net/10520/EJC186396>

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2012). *Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile*. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. (2024). *Ley 20.536 sobre violencia escolar*. Santiago de Chile.

Ministerio del Interior. (2011). *III Encuesta nacional de violencia en el ámbito escolar*. Santiago de Chile.

Monjas, M. I., Martín-Antón, L. J., García-Bacete, F. J., & Sanchiz, M. L. (2014). Rejection and victimization of students with special educational needs in first grade of primary education. *Manual de psicología*, 30, 499-511. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>

Montiel Castillo, V. E., & González Pérez, M. R. (2021). Conducta prosocial en adolescentes con discapacidad intelectual leve. *Conrado*, 17(79), 15-21. <https://orcid.org/0000-0003-2414-6947>

Morales, J. A. (2024). Caracterización del perfil del victimario, la víctima y del observador en la trama de la violencia escolar. *Revista de ciencias sociales*, 30(2), 516-533. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9603983>

Núñez, J. M., Pérez-Marín, M., & Soto-Rubio, A. (2025). Exploring the Link Between Special Educational Needs and Mental Health of Schoolchildren and Their Parents. *Children*, 12(3), 314. <https://doi.org/10.3390/children12030314>

Organización Mundial de la Salud (11/10/2024). Seis acciones para mejorar la salud de los adolescentes. <https://www.who.int/news-room/spotlight/six-actions-to-improve-adolescent-health>

Ortiz, M., & Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón: Revista de la sociedad española de pedagogía*, 55(1), 27-39. [https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2011/08/Escuela-inclusiva-y-cultura-escolar\\_algunas-evidencias-emp%C3%AAdricas.pdf](https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2011/08/Escuela-inclusiva-y-cultura-escolar_algunas-evidencias-emp%C3%AAdricas.pdf)

Salamanca Sanz, S. (2013). Rechazo entre iguales y alumnado con necesidades de apoyo educativo. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/3940>

Siperstein, G. N., Ballard, S. C., Jacobs, H. E., Rodriguez, J., & Shriver, T. P. (2022). “A Place for Everybody”: Students’ Perspectives on Inclusive Behavior in School. *Educational Researcher*, 51(6), 387-398. <https://doi.org/10.3102/0013189X221090509>

Subu, M. A., Mottershead, R., Sallam, A. M., Dias, J. M., Kavumpurath, J., Ahmed, F. R., ... & Al Yateem, N. (2025). Experiences of Students with Disabilities Enrolling in Higher Education: A Qualitative Study in the United Arab Emirates. *F1000Research*, 14, 14. <https://doi.org/10.12688/f1000research.158481.1>

Stankovska, G., Angelkoska, S., & Grncaroska, S. P. (2015). Education of Students with Special Educational Needs and Their Inclusion in the Community. *Bulgarian Comparative Education Society*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED568665.pdf>

Strauss, A. Y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia.

[https://www.academia.edu/download/56136172/Bases\\_de\\_la\\_investigacion\\_cualitativa\\_Strauss\\_y\\_Corbin.pdf](https://www.academia.edu/download/56136172/Bases_de_la_investigacion_cualitativa_Strauss_y_Corbin.pdf)

Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31(5), 478–494. <https://doi.org/10.1177/0143034310382496>

Stake, R. (2010). Qualitative research: Studying how things work.

Szumski, G., Smogorzewska, J., & Grygiel, P. (2020). Attitudes of students toward people with disabilities, moral identity and inclusive education—A two-level analysis. *Research in developmental disabilities*, 102, 103685. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103685>

Padilla-Walker, L. M., Carlo, G., & Nielson, M. G. (2015). Does helping keep teens protected? Longitudinal bidirectional relations between prosocial behavior and problem behavior. *Child Development*, 86(5), 1759–1772. <https://doi.org/10.1111/cdev.12411>

Patrick, R.B., Rote, W.M., Gibbs, J.C. *et al.* Defend, Stand By, or Join In?: The Relative Influence of Moral Identity, Moral Judgment, and Social Self-Efficacy on Adolescents' Bystander Behaviors in Bullying Situations. *J Youth Adolescence* 48, 2051–2064 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01089-w>

Pfattheicher, S., Nielsen, Y. A., & Thielmann, I. (2022). Prosocial behavior and altruism: A review of concepts and definitions. *Current opinion in psychology*, 44, 124-129. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.021>

Ramírez, M. D. L. S. R. (2021). Violencia escolar en población con discapacidad: reflexiones y experiencias de los actores educativos. Tesis doctoral <http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/255>

Retuert Roe, G., & Castro, P. J. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis (Santiago)*, 16(46), 321–345. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682017000100321>

Righetti, F., Visserman, M. L., & Impett, E. A. (2022). Sacrifices: Costly prosocial behaviors in romantic relationships. *Current Opinion in Psychology*, 44, 74-79 <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.031>

Tjimes, C. (2012). Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile. *Psykhé (Santiago)*, 21(2), 105–117. [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282012000200009](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282012000200009)

Trautmann, M. (2008). Maltrato entre pares o "bullying". Una visión actual. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 13-20. <http://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062008000100002>

UNESCO (2024). Save to learn and thrive. Ending violence in and through education. <https://doi.org/10.54675/LUPY3293>

UNICEF Innocenti – Global Office of Research and Foresight (2025). *A global research agenda for children with disabilities*. UNICEF.

UNICEF (2023). Educación y derechos del niño N° 2. Educación inclusiva. <https://www.unicef.org/chile/media/8321/file/Nudos%20.pdf>

Vega, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 189-202. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200011>

Villalobos, B., Carrasco, C., López, V., Bilbao, M. Á., Morales, M., Ortiz, S., ... & del Castillo, Á. A. (2014). Inclusión y violencia: Prevalencia de victimización entre pares en estudiantes que participan en Programas de Integración Escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 161-176. [https://revistainclusiva.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/8\\_2\\_010](https://revistainclusiva.ucentral.cl/revistainclusiva/article/view/8_2_010)

Vizer, N. K. (2015). Violence among students with and without special needs in regular education. *Open Journal of Social Sciences*, 3(9), 77-82. <http://dx.doi.org/10.4236/jss.2015.39012>

Wagemaker, E., Hofmann, V., & Müller, C. M. (2023). Prosocial behavior in students with intellectual disabilities: Individual level predictors and the role of the classroom peer context. *PloS one*, 18(2), e0281598. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0281598>

Willems, R. A., Sapouna, M., De Amicis, L., et al. (2024). Encouraging positive bystander responses to bias-based bullying in primary schools through a serious game approach: A non-randomized controlled evaluation of the ‘GATE-BULL’ program. *International Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-024-00243-8>

Wolf, B., & Zuckerman, P. (2012). Deviant heroes: Nonconformists as agents of justice and social change. *Deviant Behavior*, 33, 639–654. <https://doi.org/10.1080/01639625.2011.647587>

Wu, X., Wang, X., Xu, Q., & Jin, L. (2022). How the perceived cost of prosocial action inspires observers to contribute. *European Journal of Social Psychology*, 52(1), 191-203. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2824>

Xie, H., & Ngai, S. (2020). Participant roles of peer bystanders in school bullying situations: Evidence from Wuhan, China. *Children and Youth Services Review*, 110, 104762. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.104762>

Zambrano Castro, R. D. P. (2020). *Clima inclusivo y su relación con el aprendizaje en los estudiantes con necesidades educativas especiales*.  
<https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/1951>



UNIVERSIDAD  
**DE ATACAMA**

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

**COMISIÓN EVALUADORA**

DR. DAVID CUADRA MARTÍNEZ

---

ACADÉMICO PATROCINANTE

DR. PABLO BRIZUELA GALLO

---

ACADÉMICO REVISOR

DR. RODRIGO LANDABUR AYALA

---

ACADÉMICO REVISOR