



Universidad de Concepción  
Dirección de Postgrado  
Facultad de Ciencias Sociales - Programa de Magister en Psicología



**ESTUDIO COMPARATIVO CORRELACIONAL DE LA PARTICIPACIÓN ESCOLAR Y EL  
BIENESTAR SUBJETIVO DE ESTUDIANTES CON Y SIN DISCAPACIDAD**

Tesis para optar al grado de Magister en Psicología con Mención en Psicología Educativa

MARIA IGNACIA GALARCE MUÑOZ  
CONCEPCIÓN-CHILE  
2018

Profesor Guía: Claudia Perez Salas  
Dpto. de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Concepción

Esta tesis se enmarca en el proyecto Fondecyt N° 1151360: **Reconocimiento, Respeto y Participación. Una Investigación con Escolares**



**Chilenos, Mapuche, Inmigrantes y con Discapacidad**

## AGRADECIMIENTOS

Ante todo agradecer a mis padres, que sin duda alguna han sido un apoyo fundamental en todo mi vida, me considero una afortunada al tenerlos a mi lado ya que me han mostrado a diario que la palabra imposible no existe y que toda circunstancia es mejor con una sonrisa, sin duda alguna ellos son y siempre serán mi gran orgullo, gracias a ellos soy lo que soy hoy en día y parte de haber logrado este objetivo también es gracias a ellos. También agradecer a mis hermanos, ya que cada uno de ellos, para mí ha sido un ejemplo a seguir, con sus valores y alegría a toda prueba me han impulsado a ser siempre una mejor persona.

A mi profesora Guía por su infinita paciencia y dedicación, a quien admiro bastante, no solo por los conocimientos que posee, sino por lo gran persona que es, quien siempre tenía una palabra de aliento en este proceso y que siempre ha estado ahí, y de quien aprendí que todo se logra con persistencia y responsabilidad, quien tiene la habilidad de corregirte con tanto cariño y respeto, que después de cada conversación con ella salía con la sensación de tranquilidad, pero ganas de continuar aprendiendo y mejorando.

A Paola, por tener una disposición única, siempre atenta para ayudarme a resolver cualquier duda o situación y todo esto siempre con mucho cariño.

A Daniela por ser de esas amistades incondicionales, con quien puedo hablar de todo y que acompaña en cada locura que se me ocurre quien es de esas personas valiosas que no se da cuenta de todo lo que vale y eso es exactamente eso que la hace tan especial.

A Marlene porque juntas fuimos superando cada etapa de este gran desafío, con quien sin duda se formó una amistad que perdurara en el tiempo.

A Carolina por entregarme todo su apoyo y ayuda para desarrollar este proceso y otros muchos más de la mejor forma posible, quien sin duda me ha entregado mucho cariño, una persona luchadora y resiliente, llena de fortaleza y energía.

A Anita, que más que una amiga la considero parte de mi familia, quien está conmigo todas, quien me entrega su cariño y de quien me siento tremendamente orgullosa porque es de esas personas que no se rinde ante nada con una perseverancia a toda prueba ha ido logrando todos sus sueños y estoy absolutamente segura que la vida le continuara concediendo todo aquello que ella se proponga.

A Felipe por ser de esas personas que tiene una bondad admirable, siempre tiene una dosis de carcajadas constante y alegría necesaria, quien siempre está pensando en el resto antes que en él, porque en esa capacidad de preocuparse del resto tiene la paciencia de entenderme, escucharme y estar ahí, dándose cuenta de los días buenos y los no tan buenos siempre inventando algo para hacerlos mejores.

A Paulina por ser una de las personas que me impulsaron a tomar este gran desafío y quien me ha enseñado que en la vida no hay que tenerle miedo a nuestros sueños y que por lo tanto siempre debemos soñar en grande, porque ese siempre será el primer paso para que algo que parece imposible se vuelva realidad, quien sin duda ha dejado huella no solo en mi desempeño profesional sino también en mi vida personal.

## Tabla de Contenido

Lista de tablas .....	vi
Resumen.....	vii
1. Introducción .....	1
2. Marco Teórico.....	3
2.1. Educación Inclusiva.....	3
2.2. Discapacidad.....	5
2.3. Participación social en estudiantes con discapacidad.....	8
2.4. Participación escolar de estudiantes con discapacidad.....	9
2.5. Bienestar Subjetivo de estudiantes con discapacidad.....	12
3. Preguntas, Objetivos e Hipótesis de Investigación .....	15
3.1. Preguntas de investigación.....	16
3.2. Hipótesis.....	16
3.3. Objetivos.....	17
3.3.1. Objetivos Generales .....	17
3.3.2. Objetivos específicos.....	17
4. Método.....	18
4.1. Diseño.....	18
4.2. Participantes.....	18
4.3. Variables.....	19
4.3.1. Participación Escolar .....	19
4.3.2. Bienestar Subjetivo.....	19
4.4. Instrumentos de medida.....	20
4.4.1. Escala de Participación Escolar (School participation Scale). .....	20
4.4.2 Escala Multidimensional de Satisfacción Vital para Estudiantes (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, MSLSS) .....	20
4.4.3. Escala PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN).....	21
4.5. Procedimiento de recolección de datos:.....	21
4.6. Procedimiento de análisis de datos.....	22
4.7. Consideraciones éticas.....	23

5. Resultados .....	24
6. Discusión y Conclusiones .....	29
Referencias.....	33
Anexos.....	42
Anexo 1: Instrumentos.....	42
Anexo 2: Consentimiento Informado.....	47
Anexo 3: Asentimiento.....	50



## Lista de Tablas

Tabla 1: Características de los participantes, según grupo.....	19
Tabla 2: Participación escolar según grupo.....	24
Tabla 3: Bienestar subjetivo según grupo.....	25
Tabla 4: Correlación entre participación escolar y bienestar subjetivo en la muestra total.....	26
Tabla 5: Comparaciones planificadas de los dominios de la participación escolar entre los grupos.....	27
Tabla 6: Comparaciones planificadas de los dominios del bienestar subjetivo entre los grupos.....	28



## Resumen

El presente estudio analiza la relación entre la participación escolar y el bienestar subjetivo de estudiantes que presentan discapacidad motora, visual o auditiva. Con dicho fin, se realizó un estudio correlacional en el que a través de un muestreo de tipo no probabilístico, se contactaron 120 estudiantes hombres y mujeres entre 14 y 19 años ( $M = 16,25$ ,  $DE=1,65$  años). Los instrumentos aplicados fueron la escala PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN) (Sandín et., al 1997), la Escala Multidimensional de Satisfacción Vital para Estudiantes (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, MSLSS) (Huebner, 2001) y la Escala de Participación Escolar (School Participation Scale) (Pérez, Sirlopú, Cobo & Awad, 2018). Se analizó la relación entre la participación escolar, con el bienestar subjetivo general, así como también la relación positiva entre la participación escolar y el bienestar subjetivo en las distintas esferas de la vida. Adicionalmente se comparó la participación escolar, según sexo, situación socioeconómica y tipo de discapacidad. Además se compararon los niveles de participación escolar y bienestar subjetivo entre aquellos estudiantes sin discapacidad y aquellos en situación de discapacidad. Dentro de los principales resultados se encontró una relación positiva entre la participación escolar y el bienestar subjetivo, diferencias estadísticamente significativas tanto en participación escolar como en el bienestar subjetivo entre los estudiantes con discapacidad motora, visual, auditiva y sin discapacidad se encontraron diferencias estadísticamente significativas, entre los cuatro grupos comparados. Para evaluar específicamente dónde se encontraban estas diferencias, se realizaron tres contrastes planificados. El primero comparó al grupo sin discapacidad versus todos los grupos con discapacidad juntos; el segundo contraste comparó al grupo con discapacidad motora versus con discapacidad visual y auditiva juntos y, finalmente, el último contraste comparó el bienestar subjetivo del grupo con discapacidad visual versus el grupo con discapacidad auditiva.

Palabras claves: participación escolar, bienestar subjetivo, discapacidad.

## 1. Introducción

La participación en actividades escolares se considera una parte vital del desarrollo de todos los alumnos y alumnas, especialmente el de aquellos que presentan alguna discapacidad, ya que dicha participación impacta tanto en sus niveles de bienestar como en su desarrollo futuro (King et al., 2009). La participación activa, en el caso de las personas con discapacidad, les permite desarrollar habilidades y competencias, formar amistades y relaciones, lograr salud mental y física, expresar creatividad, desarrollar una identidad propia, y determinar el significado y propósito en la vida, teniendo un impacto positivo en su bienestar (Law, 2002).

Las experiencias escolares positivas y la eficacia escolar contribuyen como factores protectores para el bienestar de niños y adolescentes (Condly, 2006). Lo anterior particularmente se da en escuelas con clima positivo (Konu, Lintonen & Rimpelä, 2002), donde se promueve un sentido de pertenencia (Matos & Carvalhosa, 2001) y poseen un liderazgo positivo y personal motivado (Pianta, 2006). En el caso particular de los estudiantes con discapacidad, el apoyo y la inclusión de los docentes y los compañeros en las clases regulares se asocian con niveles más altos de bienestar subjetivo (Opdenakker & Van Damme, 2000).

Lo anterior se da ya que cuando un estudiante en situación de discapacidad es capaz de ir desarrollando habilidades durante el proceso escolar y con el tiempo va consiguiendo objetivos, este tiende a percibir mayor grado de satisfacción con su vida (Steptoe, Deaton & Stone, 2015). Esta mejora en la calidad de vida del individuo y su bienestar subjetivo se darán siempre y cuando el entorno otorgue las condiciones necesarias para facilitar la adaptación al contexto social y se garantice la eficacia en los procesos de participación, de manera que las diversas limitaciones de salud y restricciones en la participación, no sean impedimento para el pleno desarrollo de sus habilidades (Botero & Londoño 2013).

En consecuencia, un alto grado de participación en actividades escolares es esencial para el aprendizaje y la satisfacción con la vida (Simeonsson et al., 2001). No obstante lo anterior, se ha encontrado que los niños con discapacidad presentan más barreras para participar debido a que las personas en situación de discapacidad presentan condiciones que hacen que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas sea más cambiantes, ya que dependen más de los demás y del apoyo del contexto para satisfacer esas necesidades que las personas sin discapacidad, lo cual afecta su bienestar subjetivo (Mancinin, Coster, Trombly, & Heeren, 2000).

Si bien existen estudios que abordan la temática del bienestar subjetivo en personas en situación de discapacidad, una mínima parte de estos se refiere a la importancia de la participación en el ámbito educativo y cómo esta impacta en su bienestar subjetivo y calidad de vida en general (Gómez & Verdugo, 2004). De esta manera, es necesario profundizar en esta temática toda vez que la participación en el proceso educativo se considera como un pilar fundamental en el bienestar de los estudiantes en situación de discapacidad (Suria, 2016).

Los hallazgos hasta la fecha sugieren un patrón general de disminución de la participación de estudiantes con discapacidades en comparación con aquellos estudiantes sin discapacidad. Sin embargo, se necesitan estudios adicionales que examinen la participación en una variedad de entornos escolares más allá del aula. Además, ha habido una investigación sistemática limitada de las características ambientales que pueden apoyar y dificultar la participación en este entorno importante (Coster et al., 2013).

Es de gran relevancia entonces conocer la experiencia subjetiva de los estudiantes respecto a su participación en la escuela y su relación con el bienestar subjetivo para que los establecimientos educacionales puedan proponer intervenciones específicas que satisfagan las necesidades educativas especiales de sus estudiantes con discapacidad y, por lo tanto, promover su funcionamiento positivo (Moreira et al 2015). Por otra parte, la presente investigación es importante debido a la falta de información científica con respecto a la discapacidad en temáticas como la calidad de vida, bienestar y educación de las personas con discapacidad, aspectos que resultan centrales ya que dichas variables impactan en la superación de las barreras presentadas en diversos contextos. Así también existe una falta de información respecto al impacto de los factores ambientales (políticas, entorno físico, actitudes) en el desarrollo de personas con discapacidad y cómo medirlo. Dicha falta de información dificulta la elaboración y aplicación de políticas y programas, para apoyar el desarrollo pleno de las personas en situación de discapacidad (Organización Mundial de la salud, 2011).

Es necesario entonces crear una masa crítica de investigadores especializados en discapacidad. Asimismo, deberían reforzarse las aptitudes de investigación en una diversidad de disciplinas, como epidemiología, estudios sobre discapacidad, salud, rehabilitación, educación especial, economía, sociología y políticas públicas. Lo anterior considerando que según lo indica el Informe mundial de la discapacidad en todo el mundo, las personas con discapacidad tienen peores resultados sanitarios, peores resultados académicos, una menor participación económica y unas tasas de pobreza más altas que las personas sin discapacidad (Organización Mundial de la salud, 2011).

Considerando lo anteriormente expuesto, el foco del presente estudio se centrará en analizar la relación entre la participación escolar y el bienestar subjetivo de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, así como también comparar ambas variables en estudiantes con y sin discapacidad, y finalmente comparar dichas variables entre los distintos tipos de discapacidad. Se pretende la relación entre ambas variables y además comparar utilizando la metodología cuantitativa, con un estudio no experimental, de tipo comparativo correlacional.

## 2. Marco Teórico

### 2.1. Educación Inclusiva

Acoger a la diversidad de estudiantes que hoy en día conviven en los establecimientos educacionales se ha vuelto un gran desafío para el sistema escolar. Así, desde la Conferencia Mundial sobre “educación para todos” de Jomtien (1990) se ha venido promoviendo la idea de lograr una educación para todos (Mena, Lissy, Alcalá & Milicic, 2012; Mitchel, 2005). Así pues con el paso del tiempo esta idea ha sufrido una evolución considerable, transitando desde el concepto “integración escolar”, el cual se entiende bajo el prisma de otorgar los apoyos necesarios para que alumnos considerados con alguna necesidad educativa especial, donde estos estudiantes deben adaptarse a un contexto educativo ya establecido, hasta la actualidad donde el concepto de “inclusión” resalta la importancia que exista una reestructuración en los establecimientos educacionales de manera que logren dar respuesta a la diversidad de los alumnos (Peters, 2007; Poyá, 2010).

En este proceso de transición ha habido una suposición común de que la inclusión se trata principalmente de educar a los estudiantes discapacitados o aquellos categorizados con necesidades educativas especiales en las escuelas regulares, ignorando así todas las otras formas en que la participación de cualquier estudiante puede verse obstaculizada (Hart, 1996; 2000). De esta manera se observa claramente que el concepto de integración escolar pretende que los alumnos se adapten a una estructura escolar pre-establecida; en cambio lo que se pretende lograr con la inclusión educativa es que los establecimientos tengan todos los recursos necesarios para que todos los alumnos puedan acceder a una educación de calidad, con un enfoque orientado a responder a la diversidad y a la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades (Juarez, Colombi, & Castro, 2010).

En este contexto es que se comienzan a implantar variadas políticas y prácticas en el aula que posibiliten eliminar ciertas barreras de aprendizaje para así favorecer el aprendizaje de todos, sin importar la particularidad de cada individuo (Figuerola, Soto & Sciolla, 2016). El Índice para la Inclusión es un conocido instrumento de revisión escolar, que propuso reemplazar el término de "necesidades educativas especiales" por el de barreras para el aprendizaje y participación, para dar cuenta de que las dificultades que experimenta el estudiante en estos ámbitos son consecuencias de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, las personas, instituciones circunstancias sociales, económicas, entre otras que afectan su vida (Booth & Ainscow, 2002). La búsqueda hacia el logro total de la inclusión educativa no ha sido fácil. No obstante, según lo que indica la Guía para la Inclusión (Index for Inclusion) (Booth & Ainscow, 2012), existirían tres aspectos fundamentales que favorecerían la inclusión educativa, los cuales se refieren a la cultura, políticas y prácticas a nivel escolar (Booth & Ainscow, 2012).

Entenderemos por cultura inclusiva a “la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, y al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por toda la comunidad escolar (...) Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela” (Booth & Ainscow, 2012, p. 18).

A partir de este factor, se entiende entonces que el proceso de inclusión educativa debe ser un proceso integral, donde no solamente se involucren a los actores del establecimiento como tal, sino también a la comunidad en general. Esta tiene además la tarea de generar espacios que favorezcan la inclusión, ya que no solo se deben transformar la forma de hacer a nivel práctico, sino también se debe reforzar y trabajar aspectos valóricos de manera de entender y creer realmente que la inclusión educativa es posible, siempre y cuando los distintos actores de la comunidad, se encuentren altamente comprometidos con este objetivo (Ossa, Castro, Castañeda & Castro, 2014).

Por otra parte, el termino políticas inclusivas hace referencia a todas aquellas acciones que van en apoyo de las oportunidades de acceso, permanencia y egreso educativo en condiciones de igualdad a todos los alumnos, las cuales permitan dar respuesta a la diversidad y que estén en plena concordancia con el desarrollo de los alumnos y no desde la perspectiva de la escuela o las estructuras administrativas (Booth & Ainscow, 2012; Poyá, 2010). El factor de políticas inclusivas indica que todo contexto educativo que se considere inclusivo debe realizar lo necesario para dar respuesta a la diversidad; siempre centrado en la idea que el establecimiento debe ser capaz de dar respuesta a la particularidad de cada alumno para que este se desarrolle de manera satisfactoria y no en que el alumno tenga que adaptarse a las condiciones de los establecimientos o a las estructuras administrativas (Booth & Ainscow, 2012).

Finalmente, se menciona un tercer factor que favorecería el logro de la inclusión educativa que guarda relación con el acceso de los estudiantes a actividades escolares como extraescolares, considerando sus propias experiencias y conocimientos, asegurando un aprendizaje activo y participativo de todos (Booth & Ainscow, 2012). Este factor apunta a asegurar el aprendizaje para todos considerando siempre sus particularidades y experiencias personales. En este el docente toma un rol preponderante, ya que se constituye en un factor facilitador o bien en una barrera para que los alumnos logren desarrollar su proceso de enseñanza-aprendizaje (Tenorio, 2011).

Entre los estudios realizados en esta temática, se destaca la importancia de generar espacios de dialogo en los establecimientos para así favorecer el desarrollo inclusivo de los mismos (Figuerola, Soto & Sciolla, 2016), además de un clima de cooperación que permita que la escuela sea parte de un entorno social también inclusivo, fomentar la educación emocional en los distintos estamentos de los establecimientos y considerar, la respuesta escolar y el carácter interactivo del aprendizaje (Valacarce, 2011).

## 2.2. Discapacidad

La discapacidad es una realidad que afecta a gran parte de la población, ya que según el informe mundial de la discapacidad, más de mil millones de personas en el mundo se encuentran en dicha situación, lo que corresponde alrededor del 15% de la población mundial, siendo aquellos países con menores ingresos quienes presentan mayores índices de discapacidad (OMS, 2011). El concepto de discapacidad ha presentado una evolución con el paso del tiempo, desde las antiguas visiones animistas, donde era asociada a un castigo divino, a la concepción actual, donde se entiende no como un rasgo propio de la persona, sino como un producto de la compleja relación del individuo y su entorno social. Para este nuevo enfoque, no hay discapacidades sino más bien personas en situación de discapacidad (Paolinelli & González, 2014).

La discapacidad es considerada entonces como una situación heterogénea que envuelve la interacción de una persona en sus dimensiones física y/o psíquica con los componentes de la sociedad en la que se desarrolla y vive. Incluye un sinnúmero de dificultades que van desde problemas en la función o estructura del cuerpo —por ejemplo, parálisis, sordera, ceguera o sordoceguera— pasando por limitaciones en la actividad o en la realización de acciones o tareas —por ejemplo, dificultades suscitadas con problemas en la audición o la visión— hasta la restricción de un individuo con alguna limitación en la participación en situaciones de su vida cotidiana (Padilla-Muñoz, 2010).

Entre los tipos de discapacidad es posible encontrar la discapacidad intelectual, que se caracteriza, por déficits en el funcionamiento cognitivo (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013). La discapacidad física o motora, la cual resulta de la interacción entre la dificultad que presentan las personas para realizar sus actividades cotidianas, entre otros y su entorno (Taboada & Minaya, 2012). Además existen aquellas relacionadas con una alteración en la senso-percepción como lo son la discapacidad visual o la auditiva (Ministerio de Educación, 2009) y finalmente lo que se conoce como discapacidades múltiples que se entiende como presencia de una combinación de necesidades físicas, médicas, educacionales y socioemocionales (Ministerio de Educación, 2009).

Debemos considerar que la discapacidad es parte de la condición humana y se considera compleja, dinámica, multidimensional y objeto de discrepancia, por tanto, para diagnosticar a una persona en situación de discapacidad se hace necesario evaluar una serie de aspectos, considerando la interacción que se establece entre factores ambientales, personales y condiciones de salud (OMS, 2011). Con el fin de otorgar un lenguaje común y estandarizado, es que el año 2001 la OMS instaura la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF). A partir de dicha clasificación se produce un cambio en la conceptualización de discapacidad (OMS, 2001). Al dar nuevas vías de interpretación a las nociones de salud y discapacidad, la CIF pone énfasis que la discapacidad no sólo le puede ocurrir a una minoría, sino que es producto del declive o dificultades en la salud de cualquier individuo, ante lo cual todas las personas en algún

momento del ciclo vital pudiese estar expuesta a algún grado de discapacidad. De esta manera, es un fenómeno universal, más que particular (OMS, 2011; Paolinelli & González, 2014).

El nuevo concepto de discapacidad que propició la CIF (OMS, 2011), muestra un modelo dimensional (espectros que van desde la ausencia de discapacidad hasta la total incapacidad; por ejemplo, muerte cerebral), más que uno categórico (tener o no discapacidad) (Padilla-Muñoz, 2010). La CIF tuvo la virtud de cambiar el enfoque de manera radical, ya que pone énfasis más en la salud y el funcionamiento que en la discapacidad como tal, entendiendo “funcionamiento” como lo referente a las funciones corporales, las actividades y la participación y la “discapacidad” como lo relativo a deficiencias, limitación de actividades o restricción de la participación. Es, pues, una perspectiva corporal, individual y social. Adicionalmente la CIF también considera los “factores contextuales” (ambientales y personales) que interaccionan con estos componentes (Fernández-López, Fernández-Fidalgo, Goeffrey, Stucky & Cieza, 2009).

De esta manera, la discapacidad se interpreta como una construcción simbólica, un término genérico y relacional que incluye condiciones de salud y déficits, limitaciones en la actividad, y restricciones en la participación, es decir un problema socialmente creado y no como un atributo de la persona (OMS, 2001). Esta misma idea se reafirmó en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU el año 2006, donde se señaló que: “Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Organización de las Naciones Unidas, 2006, p. 4).

Este enfoque pone énfasis que la situación de discapacidad puede cambiar a través del tiempo, en tanto la sociedad otorgue al individuo oportunidades de acceso y participación a diversos escenarios, como lo son la educación, trabajo, entre otros (Conachie, Colver, Forsyth, Harvis & Parkinson, 2006). Este nuevo enfoque de la discapacidad se basa en la teoría ecológica del desarrollo humano la cual propone que el estudio de cualquier contexto de desempeño humano implica conocer el ecosistema en el cual se actúa y sus diferentes niveles y que estos además serían interdependientes. Por tanto, la discapacidad es considerada como un fenómeno complejo, que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad que lo rodean (Linares, Santin, Villas, Méndez & López, 2002). Así, un entorno centrado en las dificultades y no favorecedor de sus potencialidades y habilidades, puede situar a la persona con discapacidad en una situación de desventaja social y cultural, siendo la comunidad la responsable de crear un entorno accesible que permita el desarrollo y participación plena de las personas con discapacidad en las diferentes facetas de la vida en sociedad (Luque & Luque, 2013).

Entre las principales dificultades que presentan las personas en situación de discapacidad se encuentran niveles de salud inadecuados en comparación con los de la población general, prestaciones insuficientes de servicios, financiación insuficiente, falta de accesibilidad, falta

de datos rigurosos y comparables sobre la discapacidad y, por último, falta de participación social (OMS, 2011). En lo que respecta a la participación, esta se vuelve un concepto central en el proceso de rehabilitación, ya que se entiende que a partir de que exista una mayor participación en diversos ámbitos de la sociedad, la persona en situación de discapacidad tendrá también una percepción de mejora en su bienestar subjetivo y su calidad de vida en general. Se sabe que cuando un niño o un adulto con discapacidad puede elegir entre distintas opciones tales como alimentación, recreación, actividades de formación y trabajo, vivienda, va adquiriendo autonomía y decisión, lo cual le permite buscar una forma de vida acorde con sus expectativas reales y no mediadas por limitación alguna (Castro, Casas, Sánchez, Vallejos & Zúñiga, 2016).

En el caso de nuestro país, el año 2015 se realizó la Segunda Encuesta Nacional de Discapacidad (ENDISC II). Si bien los resultados aún no han sido presentados en su totalidad, sí es posible encontrar algunos datos preliminares. De este modo, según esta encuesta, la prevalencia de discapacidad de personas entre 2 a 17 años es del 5,8%, de los cuales el 62,7% son hombres y un 37,3% son mujeres (Ministerio de Desarrollo Social, 2015). En cuanto al tipo de discapacidad en esta población, la mayor prevalencia corresponde a discapacidad intelectual con un 21,5%, seguido por discapacidad motora con un 9,6%, discapacidad visual 2,8% y auditiva 2,2%. En lo que respecta a los niveles de escolarización, el 88,7% de los estudiantes con discapacidad ingresa a educación básica, pero solo un 49,9% de ellos asiste a educación media. Además existe un porcentaje de asistencia escolar de un 95,8% en el caso de los hombres y un 96,3% en el caso de las mujeres (Ministerio de Desarrollo Social, 2015).

En cuanto a la población de 18 años y más la ENDISC II indica que la prevalencia de discapacidad corresponde a un 20%, de los cuales 14,8% son hombres y el 24,9% son mujeres. En lo que se refiere al grado de discapacidad, el 11,7% presenta discapacidad leve a moderada y el 8,3% discapacidad severa (Ministerio de Desarrollo Social, 2015). En lo que se refiere a niveles de escolarización las personas en situación de discapacidad leve a moderada de 18 años o más tienen un promedio de escolaridad de 9,6 años de estudios efectivamente cursados, de los cuales el 7,4% no tiene educación formal, el 23,4% tienen escolaridad básica incompleta, 16,1% escolaridad básica completa, 14,7% enseñanza media incompleta, 23,4% enseñanza media completa, 5,9% educación superior incompleta y el 9,1% educación superior completa (Ministerio de Desarrollo Social, 2015).

En lo que respecta a la situación socioeconómica se evidencia una brecha significativa, ya que el primer quintil, es decir en la población más vulnerable, tenemos un 7,5% de niños en situación de discapacidad; mientras que en el último quintil, el de mejores ingresos, tenemos un 4,5% (Ministerio de Desarrollo Social, 2015).

Todo lo anterior nos muestra que la discapacidad en Chile, al igual que otros países, afecta en forma desigual según tipo, sexo, y situación socioeconómica (Paolimelli & Gonzales, 2014). Dichos resultados resultan relevantes toda vez que la ENDISC, además de hacer el

estudio de prevalencia, determinó el perfil de aquellos chilenos en situación de discapacidad, logrando establecer la asociación entre la situación de discapacidad, la pobreza, exclusión educacional y laboral, menor participación en la sociedad y en la familia. En otras palabras, en Chile, las personas y ciudadanos portadores de una discapacidad tienen menores oportunidades, independientemente de sus capacidades (Cuevas & Bungler, 2010).

### 2.3. Participación social en estudiantes con discapacidad.

El concepto de participación social tiene una aparición relativamente reciente en el ámbito de la discapacidad el cual surge como, uno de los componentes esenciales del modelo biopsicosocial de la discapacidad y, por ende, es parte fundamental la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF), donde se asume que el involucramiento de la persona en diversas situaciones de la vida cotidiana impacta en gran medida en el estado de salud del individuo en situación de discapacidad (Giaconi, Nahualen, & Pedrero, 2016; OMS, 2011; Santamaría et al., 2013).

Desde este enfoque, la participación social es considerada, como fundamental en el proceso de rehabilitación, toda vez que dicho proceso considera no solo la situación de salud corporal y/o mental del individuo, sino también se espera que la rehabilitación sea integral; considerando medidas efectivas y pertinentes, para que las personas con discapacidad puedan lograr y mantener la máxima independencia, capacidad física, mental, social, vocacional, y la inclusión en todos los aspectos de la vida (OMS, 2001).

Desde la mirada de la CIF, la participación social se refiere a un proceso organizado, voluntario, y consciente de participación en actividades de recreación, socialización, culturales, educativas y espirituales basadas en los intereses individuales (OMS, 2011). De esta manera, se considera entonces que la participación social sería el resultado de la interacción entre factores ambientales y estado de salud del individuo (Soref et al., 2011). Es así que diferentes aspectos del ambiente son reconocidos como posibles apoyos o barreras a la participación social, entre los que se encuentran, aspectos físicos (entorno construido, accesibilidad), sociales (apoyo social y apoyo entre pares), actitudinales (el funcionamiento de la familia) e institucionales (políticas y disponibilidad de programas) (Law et al., 2011).

Se hace necesario entonces velar porque el ambiente actúe como apoyo en el proceso de participación social, ya que se ha establecido su relación con la felicidad, la autoestima, la confianza, la salud mental (Forrester-Jones et al., 2006), el bienestar y la capacidad de toma de decisiones (Johnson, Douglas, Bigby, & Iacono, 2009). En definitiva, la participación social mejora la vida para personas con y sin discapacidad (Mahar, Cobigo & Stuart, 2013; Mansell, Elliott, Beadle-Brown, Ashman & McDonald, 2002).

La participación social es particularmente importante para los jóvenes con discapacidad, considerando que la adolescencia hasta la edad adulta es una etapa de transición crítica para muchos jóvenes, una etapa de formación de valores y construcción de identidad, eventos que pudiesen ser más estresantes por la presencia de una discapacidad, lo que aumenta el riesgo de exclusión social (Dewson, Aston, Bates, Ritchie & Dyson, 2004; Winn & Hay 2009). Al mismo tiempo, la participación social puede aportar a la transición hacia la edad adulta de los jóvenes en situación de discapacidad, ya que esta es uno de los predictores del éxito en esta etapa (Huon & Sankey 2000). Además de lo anteriormente señalado, la participación social activa de los niños y jóvenes con discapacidad en su comunidad, les permite explorar su potencial social, intelectual, emocional, comunicativo y físico y es un importante predictor de su futura satisfacción con la vida e inclusión social (Law et al., 2006). A pesar que existe variada evidencia de los diversos beneficios de la participación social en niños y jóvenes con discapacidad, estudios en la primera infancia, han reportado menores niveles de juego social interactivo y menor establecimiento de amistades recíprocas (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish, 1996; Hestenes & Carroll, 2000).

En lo que respecta a adolescentes en edad escolar que se encuentran en situación de discapacidad manifiestan limitaciones, en la participación social, aunque también se demuestra la existencia de una variación individual en la participación social (Donkervoort, Roebroek, Wiegerink, Van Der Heijden-Maessen & Stam, 2007). Las investigaciones reportan que los adolescentes en situación de discapacidad participan en distintas actividades de ocio, aunque menos diversas que su grupo de pares sin discapacidad, además que dichas actividades están escasamente relacionadas con la comunidad y son realizadas mayormente en el hogar, teniendo además una frecuencia de participación más baja en comparación a su grupo de pares sin discapacidad (Majnemer et al., 2008; Michelsen et al., 2009).

#### 2.4. Participación escolar de estudiantes con discapacidad.

La participación en el ámbito escolar, es considerada clave para el desarrollo de todas las personas, considerando que junto con la familia, la escuela es otro gran agente educativo y socializador. En la escuela será donde realmente el niño encuentre el grupo de pares, algo que le permitirá aumentar los entornos en los que se desenvuelve y que incrementará progresivamente (familia, escuela, compañeros, barrio, trabajo...) hasta la inclusión total como ciudadanos que aportan a la sociedad (Cruz ,2016).

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud y el modelo social de discapacidad proponen que el nivel de participación en aquellos estudiantes en situación de discapacidad, estará determinada en gran medida por las oportunidades que le otorgue el entorno. Lo que implica que el estudiante deba asistir regularmente a la escuela, aprender los contenidos o temas esenciales y otros elementos curriculares, trabajar conjuntamente con otros estudiantes, seguir las indicaciones de los profesores, organizar, estudiar y completar tareas y proyectos que le sean asignados, y avanzar hacia etapas superiores de la educación (OMS, 2001).

La participación escolar es entendida como un proceso organizado, voluntario, y consciente de involucramiento general de los alumnos en la vida escolar cotidiana, incluidas actividades y eventos escolares; la toma de decisiones por parte de los alumnos, relaciones interpersonales en el ambiente escolar y sentido de pertenecía en la comunidad escolar (Akinola & Gabhainn, 2014). La temática de la participación en escolares con discapacidad continúa siendo un desafío en la sociedad actual, ya que variadas investigaciones indican que la participación escolar general es mayor para los estudiantes sin discapacidad en entornos educativos, considerando aspectos como la frecuencia, el tipo de participación y la satisfacción. Los resultados ponen de relieve los continuos desafíos para facilitar la inclusión significativa de los estudiantes con discapacidad en toda la gama de actividades que tienen lugar en entornos educativos (Coster et al., 2013; Eriksson & Granlund 2004; Eriksson et al., 2007; Michelsen et al., 2009).

Dicha menor participación escolar de estudiantes en situación de discapacidad se da debido a que tienen experiencia restringida participación en actividades escolares en comparación con estudiantes sin discapacidades (Eriksson & Granlund 2004; Prellwitz et al. 2001; Simeonsson et al., 2001). Estudios en esta temática han constatado que los estudiantes con una discapacidad tienen una imagen más negativa de la escuela, menor interrelación social, perciben más barreras ambientales y son más dependientes de los adultos que sus pares típicamente en desarrollo, calificando su participación en actividades escolares, su autonomía, disponibilidad para actividades e interacción con pares y adultos como inferior a sus compañeros (Almqvist & Granlund 2006; Eriksson & Granlund 2004).

Entre los aspectos que impactan en los niveles de participación escolar de estudiantes con discapacidad se pueden mencionar la autonomía y las percepciones de eficacia frente a actividades propuestas; es decir que entre menores sean sus niveles de autonomía y autoeficacia, menores también serán sus niveles de participación (Eriksson & Granlund 2004; Lachapelle et al., 2005). Así también existe una relación positiva entre, las relaciones sociales de los niños se y sus niveles de participación, tanto en las relaciones con los profesores como con los compañeros (Almqvist & Granlund 2005; Guralnick & Groom 1985), siendo esta última más importante en aquellas actividades no estructuradas tales como el recreo, mientras que la interacción con los profesores es importante en las actividades estructuradas en el entorno escolar (Eriksson & Granlund 2004; McWilliam & Bailey 1995). Por otra parte, se encuentran factores personales que también impactan en los niveles de participación tales como el género y el nivel socioeconómico. Con respecto a lo primero, las investigaciones reportan que aquellos estudiantes hombres presentan una mayor participación que las mujeres. Además se destaca que las mujeres centran más su participación en espacios de socialización y basada en actividades donde ellas se perciben más competentes (Law et al., 2006; Rosenblum, Sachs, & Schreuer, 2010).

En nuestro país se ha constatado una brecha relevante en lo que se refiere a la participación escolar en cuanto a género y nivel socioeconómico, ya que según los resultados del SIMCE 2016 en su indicador de “Participación Escolar y Formación ciudadana”, las mujeres disminuyen progresivamente el nivel de participación a medida que aumenta el grado escolar: 76% alto en cuarto básico vs. 51% alto en segundo medio, en cambio la diferencia en los hombres es de 14 puntos porcentuales entre ambos años de comparación. Según nivel socioeconómico, en segundo medio se observa que entre los escolares pertenecientes al nivel socioeconómico más alto el 62% refiere un alto

nivel de participación, mientras que entre los escolares de nivel socioeconómico bajo, dicho alto nivel de participación fue reportado por un 48%. De esta manera se evidencia que tanto el nivel socioeconómico como la situación de discapacidad impactarían negativamente la participación escolar (Ministerio de Educación, 2016; Ministerio de Desarrollo Social, 2015).

Si bien se han implementado estrategias para mejorar la cobertura de alumnos con discapacidad que ingresan al sistema educativo, aún existe una deuda en términos de calidad ya que la educación recibida por los jóvenes con discapacidad matriculados en el sistema educativo, especialmente en los países de bajos ingresos económicos, se presenta con muchos vacíos (Trani, Kett, Bakshshi, & Bailey, 2011). Esto debido a que los estudiantes con discapacidad tienden a tener tasas más bajas de matrícula, permanencia y graduación que sus compañeros sin discapacidad e, incluso si completan un ciclo completo de educación, sus niveles de logro son más bajos (OMS, 2011).

Ahora bien, también es posible encontrar diferencias de participación según los tipos de discapacidad, siendo aquellos estudiantes que presentan discapacidad motora, quienes presentan menores niveles de participación en el ámbito educativo, lo anterior debido a las barreras físicas que coartan tanto su desplazamiento como también sus niveles de autonomía (Eriksson, Welander, & Granlund, 2007; Hemmingsson & Borell, 2000, 2002; Morris, Kurinczuk, Fitzpatrick & Rosenbaum, 2006), a la alta comorbilidad del cuadro con otras limitaciones cognitivas, perceptuales, y/o comunicacionales que pueden dificultar la interacción con otras personas (Bax et al., 2005). A lo anterior se suma la, falta de conocimiento de las escuelas sobre cómo adaptarse el plan de estudios y los métodos de instrucción, la escasez del equipo apropiado y la cooperación limitada entre personal de la escuela y servicios de apoyo (Egilson 2004, Hemmingsson, Gustavsson, & Townsend, 2007).

De esta manera la participación escolar de estudiantes con discapacidad física está restringida a actividades escolares específicas (Hemmingsson & Borell 2002; Egilson 2004; Schenker, Coster & Parush, 2005; 2006), participando con menos frecuencia en casi todas las demás actividades escolares en comparación con los niños sin una discapacidad física (Bult et al., 2010; Imms et al., 2008); ellos evidencian menores oportunidades para establecer relaciones con sus pares y, a menudo, se sienten socialmente aislados (Blum et al., 1991; Frostad & Pijl, 2007; Law & Dunn 1994).

Varias características en el ambiente escolar afectan a los alumnos con discapacidad, sirviendo como ya sea apoyo o barreras a su participación en la escuela. Los hallazgos de varios estudios también indican que la participación escolar de los alumnos con discapacidad difiere según el escenario, ocasión y tipo de actividad (Hemmingsson y Borell 2000, 2002, Egilson & Coster 2004, Schenker et al 2005, Eriksson et al 2007). La participación escolar en el caso de los alumnos que presentan discapacidad auditiva, se ve mermada por distintos factores, ya que generalmente cuando estos estudiantes ingresan a la educación regular, lo hacen con menos experiencia e información más limitada que los alumnos oyentes, por otro lado presentan, un deficiente manejo de la lengua oral empleada por su entorno, dichas condiciones hacen necesario generar una serie de modificaciones para favorecer su participación en el contexto educativo. Uno de los aspectos centrales para favorecer la participación de los estudiantes con discapacidad auditiva, resulta de la interacción con sus pares oyentes

ya que es importante que estos sean sensibles a las necesidades comunicativas de sus compañeros sordos y sean capaces de modificar sus estrategias comunicativas para facilitar así sus interacciones (Valmaseda,1994).

En lo que respecta a la participación del alumno con ceguera o discapacidad visual, esta se ve interferida principalmente por su dificultad de acceder a la información a través del sentido de la vista. Por tanto, en líneas generales lo que hay que hacer es potenciar el desarrollo y la utilización del resto de los sentidos para compensar la discapacidad visual y el alumno pueda participar activamente en el sistema escolar. En cuanto a las competencias sociales, a veces, presentan unas habilidades sociales no verbales deficitarias (falta de expresión facial, gestos, etc.), por tanto para favorecer su participación en el ámbito escolar se hace necesario adecuar el entorno, controlando la iluminación en cantidad y calidad, evitar deslumbramientos; ubicación del alumno en el aula lo más cerca posible del profesor y de la pizarra; ayudas ópticas y no ópticas, fotocopias ampliadas; espacio suficiente para almacenar el material, etc. (Guinea,1994).

## 2.5. Bienestar Subjetivo de estudiantes con discapacidad.

El bienestar subjetivo se entiende como una evaluación general, que engloba las valoraciones cognitivo afectivas de la propia vida, cuya estructura se encontraría formada por distintos componentes (satisfacción vital, afecto positivo y ausencia de afecto negativo) y se agregaría además como otro elemento la satisfacción con determinados dominios de la propia vida (Diener et al., 2009). El concepto de bienestar subjetivo ha sido estudiado principalmente relacionado al área de la salud, enfocado mayormente a la evaluación de personas que presentan alguna situación de discapacidad. Estos estudios indican que las medidas objetivas de salud-enfermedad y el bienestar pueden estar mediados por factores como la adaptación a su condición, la comparación social que se realiza y la importancia que cada quien le da a su estado de salud (Diener & Biswas-Diener, 2000). Además se realiza que los sentimientos de felicidad son considerados componentes claves para la población en situación de discapacidad (Cummins 2005; Schalock et al., 2002).

Los factores estresantes de la vida tales como una enfermedad grave o una discapacidad, a menudo resultan en angustia física y psicológica que puede tener un impacto negativo en los niveles de bienestar subjetivo de una persona, debido a las diversas restricciones de participación que ellas conllevan en las distintas esferas de la vida (Bracke, 2001). Según varios autores (Boswell, Dawson, & Heininger, 1998; Roessler, 1990) la promoción del bienestar subjetivo debería ser uno de los objetivos centrales de la rehabilitación de personas con discapacidad. La razón de esto es que diferentes estudios han señalado que las personas en situación de discapacidad perciben menores niveles de bienestar subjetivo que aquellas sin discapacidad (Brantley, Huebner & Nagle, 2002; Houlihan, O'Donnell, Conaway, & Stevenson, 2004; Klassen, Miller & Fine, 2004; Wong, Machin, Tan, Wong, & Saw, 2009). En consecuencia, el bienestar subjetivo se vería especialmente disminuido en los dominios que guardan relación con la satisfacción vital y el apoyo social, lo cual estaría mediado por el grado de inclusión social y educativa logrado (Gilman, Easterbrooks & Frey, 2004).

Existen múltiples variables que repercuten en la calidad de vida y niveles de bienestar subjetivo de las personas con discapacidad, tales como el tipo y grado de severidad de la discapacidad (Gómez, Verdugo & Arias, 2010; Velasco & Londoño, 2011) y factores psicosociales como los estilos de afrontamiento, los estados emocionales, la autoeficacia, la imagen corporal y percepción de discriminación (Botero y Londoño, 2013). En lo que respecta a la tipología de la discapacidad y su relación con el bienestar subjetivo, las investigaciones concluyen que los jóvenes con discapacidad motora (Carona, Silva, Moreira, Barros & Canavarro, 2014) y discapacidad auditiva presentan niveles más bajos en la dimensión de apoyo social auto-percibido en comparación con sus pares sin discapacidad (Nunes, Pretzlik & Olsson, 2001). En tanto las personas con discapacidad visual mostraron una mayor satisfacción con el apoyo social (Kef, Hox & Habekothé, 2000), proporcionado principalmente por la familia en comparación con sus pares sin discapacidad (Weiner, 1991).

Respecto a la satisfacción vital de las personas con deficiencias sensoriales, se ha reportado mayores niveles de satisfacción vital en comparación al de las personas con discapacidad física (Mehnert et al., 1990). En lo que se refiere al grado de discapacidad, se ve que la gravedad de discapacidad, tiene un efecto negativo en la felicidad, por lo tanto, proporcionar asistencia, dispositivos o estructuras modificadoras ayudarían a obviar los efectos de la discapacidad y, por lo tanto, reducir la gravedad y esto a su vez llevaría a un aumento en su bienestar global. Así, según Uppal (2006) proporcionar a las personas con discapacidad física ayudas que modifiquen las barreras arquitectónicas está directamente relacionado con la reducción de las consecuencias negativas de la discapacidad y un aumento en el bienestar. También, se reconoce que otro de los factores que impactan en el bienestar en el ámbito escolar en aquellas personas que se encuentran en situación de discapacidad, se encuentra el nivel de autoeficacia percibido, el cual puede ser mejorable con intervenciones como la tutoría y además se indica que dicho nivel de autoeficacia tendría relación directa con el nivel participación escolar de los estudiantes en situación de discapacidad (Bent, Jones, Molloy, Chamberlain & Tennant, 2001).

Otro de los aspectos que impacta en el bienestar subjetivo de personas en situación de discapacidad es la discriminación percibida, por su entorno ya que se demuestra que la discriminación percibida incrementa el número de respuestas de estrés, y está relacionada con la realización de conductas perjudiciales para la salud y con la no participación en conductas saludables, lo que merma también su bienestar subjetivo (Molero, Silvan, García, Fernández & Tecglen 2013; Pascoe & Smart, 2009). Otra investigación informa que las variables demográficas como edad y sexo aportan en forma modesta a la variabilidad en el nivel de bienestar de niños y adolescentes con discapacidad y en algunos casos no producen efectos significativos (Proctor, Linley & Maltby, 2009). En cambio, los factores disposicionales parecen ser mejores predictores de la satisfacción vital en adolescentes, existiendo evidencia que las variables ligadas al sentido de valor personal, control ambiental y competencia social se asocian a mayores niveles de bienestar (Proctor et al., 2009).

Las dificultades de comunicación como el lenguaje también impactarían directamente en sus niveles de bienestar subjetivo. Esto porque la capacidad de las personas con discapacidad auditiva para la comprensión del lenguaje y el habla está claramente relacionada con su capacidad auditiva, ya que esta es esencial para el desarrollo del habla y de otras habilidades que le permitan la interacción con el entorno es justamente, su dificultad para comunicarse con el mundo que le rodea que van a derivar el resto de implicaciones (Lieu, 2004).

El control del comportamiento (cumplimiento de reglas sociales, inhibición y regulación del comportamiento) es otro de los aspectos que impacta en los niveles de bienestar de personas con discapacidad auditiva, lo cual se da debido a que existe una falta de información sobre el funcionamiento y las normas que rigen la sociedad y los valores sobre los que se sustenta, desencadenan cierto grado de desadaptación (Lieu, 2004; Wake, Hughes, Poulakis & Collins, Rickards, 2007). Mientras que la falta de autonomía, parece ser un aspecto común (Eriksson, Welander & Granlund, 2007) que incide en el bienestar subjetivo de personas con discapacidad visual (Stelmack, 2001), discapacidad auditiva (Halliwell, 2003) y discapacidad motora (Ghedini, Mancini, & Brandão, 2010; Schenker, Coster, & Parush, 2005).

Desde otra perspectiva, las experiencias escolares positivas y la eficacia escolar contribuyen como fortalezas y factores protectores, en lo que a bienestar subjetivo de alumnos en situación de discapacidad se refiere (Condly, 2006). Particularmente, las escuelas con clima positivo (por ejemplo, no intimidación) (Konu, Lintonen & Rimpelä, 2002), que son promotores de un sentido de pertenencia y con liderazgo positivo y personal motivado contribuyen al bienestar de los niños y adolescentes. En el caso particular de los estudiantes con discapacidad, el apoyo y la inclusión de los docentes y los compañeros en las clases regulares se asocian con niveles más altos de bienestar subjetivo (Opdenakker & Van Damme, 2000).

Así la perspectiva de la educación inclusiva (Booth & Ainscow, 2002), donde se realiza que se debe realizar especial hincapié en analizar la situación de las personas con discapacidad, para así poder favorecer su calidad de vida y si este colectivo tiene un acceso igualitario a los procesos de formación, deja de manifiesto la importancia de la participación de dicha población en entornos educativos (Yarza, Rojas & López, 2013). Si bien es cierto las personas con discapacidad tienen garantizada su participación en la educación básica, la situación en otras etapas educativas es muy diferente (Martínez, De Haro & Escarbajal, 2010).

De esta manera en algunas de las investigaciones que abordan el bienestar subjetivo de las personas con discapacidad en el ámbito educativo, se centran fundamentalmente en conocer las percepciones de los estudiantes acerca de posibles medidas que favorecen o eliminan posibilidades en la inclusión, así como también las necesidades y dificultades que encuentran los estudiantes dentro del aula, principalmente a nivel de la educación superior (Schelly, Davies & Spooner, 2011). Además de lo anterior, los estudios que abordan esta temática le otorgan un papel preponderante al docente en el proceso educativo de estudiantes en situación de discapacidad puesto que el bienestar emocional y físico percibido por los profesionales tiene una relación directa con el propio bienestar expresado por los estudiantes con discapacidad y este, a su vez, se relaciona con el bienestar laboral que perciben ellos mismos. De este modo, se describe como esencial que

los docentes se sientan satisfechos con el trabajo que desarrollan; ya que esto impactaría positivamente en el bienestar subjetivo de los estudiantes en situación de discapacidad (Castro & Vilá, 2014).

De todo lo anterior se desprende que la participación escolar se vuelve fundamental para el desarrollo de los estudiantes en situación de discapacidad, ya que dicha participación proporciona un sentido de pertenencia que contribuye al desarrollo y a su bienestar subjetivo de esta población (Matos & Carvalhosa, 2001). Es así entonces que una escuela que fomente la participación activa de sus estudiantes con discapacidad, generara un sentimiento de apoyo y pertenencia, facilitando su desarrollo personal, social y su bienestar subjetivo (Battistich & Hom, 1997; Matos & Carvalhosa, 2001). En este sentido, todos los esfuerzos desarrollados por las escuelas para proporcionar un contexto que promueva la autonomía y un sentido de eficacia y competencia son relevantes cuando se incluyen niños con discapacidad, principalmente niños con discapacidad visual o motora o incluso con discapacidad auditiva, dadas las limitaciones en autonomía y, en consecuencia, las restricciones de participación que estos niños deben enfrentar (Moreira et al, 2015). Por lo tanto, las escuelas y el personal deben participar en la promoción de trayectorias positivas de desarrollo de los estudiantes con discapacidad, ya que las características del contexto del niño interactúan, con sus características personales (Bronfenbrenner, 2005), resultando en un funcionamiento positivo o funcionamiento desadaptativo, según el apoyo brindado y el bienestar percibido. Esto requiere esfuerzos activos y sistematizados para preparar a los docentes para que puedan promover eficazmente el funcionamiento positivo en todos sus alumnos, especialmente en aquellos en mayor riesgo de funcionamiento deficiente (Moreira, Pinheiro, Cotter, Gomes & Ferreira, 2013).

Por todo lo anteriormente expuesto es que se hace necesario continuar investigando acerca de la participación escolar y su relación con el bienestar subjetivo en estudiantes con discapacidad, ya que si bien existen estudios al respecto, aún falta claridad en cuanto a las diferencias existentes en los distintos tipos de discapacidad (Moreira et al., 2015). La presente investigación analizó la relación entre la participación escolar, con el bienestar subjetivo general. Adicionalmente se comparó la participación escolar, según sexo, situación socioeconómica y tipo de discapacidad. Además se compararon los niveles de participación escolar y bienestar subjetivo entre aquellos estudiantes con y sin discapacidad. Finalmente se comparó el bienestar subjetivo y la participación escolar entre aquellos estudiantes que presentaban discapacidad motora, auditiva y visual.

### 3. Preguntas, Objetivos e Hipótesis de Investigación

#### 3.1. Preguntas de investigación

1. ¿Qué relación existe entre la participación escolar de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad y su bienestar subjetivo?
2. ¿De qué manera difiere la participación escolar y el bienestar subjetivo de estudiantes con y sin discapacidad?
3. ¿De qué manera difiere la participación escolar y el bienestar subjetivo de estudiantes con discapacidad motora, auditiva y visual?

#### 3.2. Hipótesis

1. Existe una relación positiva entre la participación escolar y el bienestar subjetivo en las distintas esferas de la vida (sí mismo, relaciones interpersonales, vida afectiva, familia, entorno y sí mismo) de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad.
2. Los estudiantes sin discapacidad presentarán mayores niveles de participación escolar en comparación con los estudiantes en situación de discapacidad.
3. Los estudiantes hombres en situación de discapacidad presentarán mayores niveles de participación escolar que las estudiantes mujeres en situación de discapacidad.
4. Los estudiantes en situación de discapacidad de nivel socioeconómico alto presentarán mayores niveles de participación escolar en comparación a aquellos con nivel socioeconómico medio bajo, medio y bajo.
5. Existen diferencias significativas en la participación escolar según tipo de discapacidad, siendo aquellos estudiantes con discapacidad motora, quienes presentaran menores niveles de participación.
6. Los estudiantes sin discapacidad presentarán mayores niveles de bienestar subjetivo en comparación con los estudiantes en situación de discapacidad.
7. Los estudiantes con distintas discapacidades tendrán distintos niveles de bienestar subjetivo.

### 3.3. Objetivos

#### 3.3.1. Objetivos Generales

1. Analizar la relación que existe entre la participación escolar y el bienestar subjetivo de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad.
2. Comparar la participación escolar y el bienestar subjetivo de estudiantes sin discapacidad, con discapacidad motora, auditiva y visual.

#### 3.3.2. Objetivos específicos.

1. Identificar la relación entre la participación escolar y el bienestar subjetivo en las distintas esferas de la vida (sí mismo, relaciones interpersonales, vida afectiva, familia, entorno y sí mismo) de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad.
2. Comparar los niveles de participación escolar entre estudiantes sin discapacidad y con discapacidad.
3. Comparar los niveles de participación escolar, según sexo, situación socioeconómica y tipo de discapacidad de los estudiantes.
4. Comparar los niveles de bienestar subjetivo entre estudiantes con y sin discapacidad.
5. Comparar los niveles de bienestar subjetivo según tipo de discapacidad.

## 4. Método

### 4.1. Diseño

El estudio corresponde a un enfoque cuantitativo, no experimental de tipo comparativo correlacional transversal. Esta investigación tiene un diseño no experimental ya que no se busca manipular las variables ni el contexto para su medición. Es de tipo comparativo debido a que busca comparar las variables en distintos grupos, correlacional debido a que la investigación busca comprender la relación entre distintas variables y es transversal debido a que se recopilarán los datos en un momento particular y único (Johnson, 2001).

### 4.2. Participantes

El tipo de muestreo fue de tipo no probabilístico, por conveniencia, debido a que la selección de los sujetos se realizó de manera intencionada (Hernández, Fernández, & Baptista, 2006).

Participaron un total de 120 personas, de las cuales 70 fueron estudiantes sin discapacidad y 50 en situación de discapacidad (18 personas con discapacidad motora, 17 con discapacidad visual y 15 con discapacidad auditiva), tanto de colegios particulares, subvencionados y municipales de las ciudades de Chillán, Los Ángeles, Ñiquén, San Carlos, Pinto, Bulnes y Santiago. Los criterios de inclusión de la muestra fueron ser estudiante de los colegios contactados, con edades entre los 14 a 19 años y no pertenecer al proyecto de integración del colegio; en el caso de estudiantes en situación de discapacidad, estos debían presentar discapacidad motora, auditiva o visual según criterios MINEDUC que se encontraran ingresados con su debida documentación medica al Programa de Integración Escolar de su establecimiento. No se excluyó de la muestra según si la discapacidad era congénita o adquirida, pero sí se contempló como criterio de exclusión para el grupo sin discapacidad como para los 3 grupos con discapacidad la presencia de otros trastornos concomitantes tales como trastornos psiquiátricos (esquizofrenia, trastorno bipolar), trastorno del espectro autista, multidéficit o discapacidad intelectual.

Al analizar la composición final de los grupos, no se detectaron diferencias estadísticamente significativas en la proporción de hombres y mujeres según grupo ( $\chi^2(3)=4,412$ ,  $p=0,220$ ), ni en el promedio de edad según grupos y sexo ( $F(7,112)= 1,972$ ;  $p=0,065$ ). La distribución de hombres y mujeres, y promedio de edad por cada grupo se presenta en la tabla 1.

**Tabla 1.**

*Características de los participantes, según grupo.*

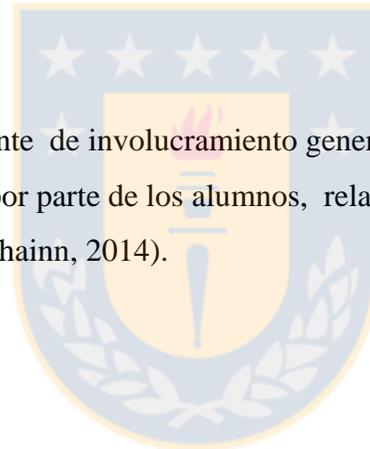
Grupo	N	Hombre	Mujeres	Edad M(DS)
Sin discapacidad	70	38	32	16,61 (0,18)
Motora	18	8	10	15,72(0,43)
Auditiva	17	13	4	15,53(0,39)
Visual	15	7	8	16,07(0,48)

Fuente: Elaboración propia

### 4.3. Variables

#### 4.3.1. Participación Escolar

Es un proceso organizado, voluntario, y consciente de involucramiento general de los alumnos en la vida escolar cotidiana, incluidas actividades y eventos escolares; la toma de decisiones por parte de los alumnos, relaciones interpersonales en el ambiente escolar y sentido de pertenecía en la comunidad escolar (Akinola & Gabhainn, 2014).



#### Definición Operación

Puntaje obtenido en la Escala de Participación Escolar (Pérez, Sirlopú, Cobo & Awad, 2018).

#### 4.3.2. Bienestar Subjetivo

#### Definición Conceptual

El bienestar subjetivo se entiende como la evaluación general que se hace de la propia vida como globalidad (Diener et al., 2009), o con referencia a dominios específicos, como la familia, amigos, o la escuela (Huebner, 2004; Seligson, Huebner, & Valois, 2005). La estructura del bienestar subjetivo se encontraría formada por componentes como la satisfacción vital, afecto positivo y ausencia de afecto negativo) (Diener et al., 2009).

## Definición Operacional.

Puntaje obtenido en la Escala Multidimensional de Satisfacción Vital para Estudiantes (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, MSLSS) (Huebner, 2001)

Puntaje obtenido en Escala PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN) (Sandín, et al., 1997).

### 4.4. Instrumentos de medida

#### 4.4.1. Escala de Participación Escolar (School participation Scale).

Este instrumento fue desarrollado por Akinola y Gabhainn (2014) y consta de 25 ítems que miden distintas dimensiones de la participación escolar: 1) participación en las decisiones y reglamento de la escuela (6 ítems), 2) participación en actividades escolares extra-académicas (7 ítems), 3) participación en eventos escolares (6 ítems) y 4) percepción positiva de la participación escolar (6 ítems). Cada ítem cuenta con 4 opciones de respuesta que van desde “siempre” a “nunca”.

Este instrumento se encuentra validado en escolares chilenos por Pérez, Sirlopú, Cobo & Awad (en prensa). El coeficiente Omega obtenido por los autores para la primera dimensión fue de 0,85, para la segunda dimensión fue 0,83, para la tercera dimensión fue 0,86 y para la cuarta dimensión a fue 0,87. En lo que respecta a la validez de constructo, el análisis factorial confirmatorio confirma la presencia de un factor de participación escolar general independiente de las dimensiones de la participación, coherente con lo señalado por los autores del instrumento.

#### 4.4.2 Escala Multidimensional de Satisfacción Vital para Estudiantes (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale, MSLSS).

Este instrumento, desarrollado por Huebner (2001), consta de 40 ítems que miden distintas dimensiones de la satisfacción vital, incluyendo área familia (7 ítems), amigos (9 ítems), escuela (8 ítems), entorno (9 ítems), sí mismo (7 ítems). Cada ítem cuenta con 5 opciones de respuesta que van desde “muy en desacuerdo” a “muy de acuerdo”. Para obtener el puntaje total se debe sumar el promedio obtenido en cada dimensión, por lo cual es posible que se obtengan valores decimales. La puntuación total va entre consistencia interna, los 5 y los 25 puntos donde los puntajes mayores indican mayor satisfacción vital. Respecto a su confiabilidad, Huebner (2001) informa de coeficientes alfa de Cronbach entre 0,70 y 0,90 para las distintas dimensiones. Este instrumento se encuentra validado en Chile por Chavarría y Barra (2014), obteniendo coeficientes alfa entre 0,77 y 0,87 para las distintas dimensiones. Asimismo, Alfaro et al. (2016) también en una

muestra nacional, reportó adecuada validez convergente, presentando una correlación positiva entre los puntajes de la SLSS y los de la BSMLSS ( $r = 0.54, p < .001$ ).

#### 4.4.3. Escala PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN)

Este instrumento, fue desarrollado por Sandín et.al (1997) y es una versión del Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) desarrollado por, Watson, Clark y Tellegen (1988) para niños y adolescentes. Es un cuestionario de autoinforme que consta de 20 ítems, de los cuales 10 miden el afecto positivo y 10 miden el afecto negativo. Cada ítem cuenta con 3 opciones de respuesta que van desde “nunca” a “muchas veces”. La confiabilidad medida a través de alfa de Cronbach en esa muestra de validación mostró índices aceptables estando todos los coeficientes por encima de 0,70. Con la versión española del PANAS se obtuvieron coeficientes más elevados, todos superiores a 0,80 (Sandín et al., 1997).

Por otra parte el instrumento presenta evidencia de validez convergente y discriminante, ya que la variable afecto negativo correlaciona de forma positiva con otras variables de emocionalidad negativa (ansiedad, depresión y sensibilidad a la ansiedad) (validez convergente), mientras que el afecto positivo correlaciona negativamente con la ansiedad, la depresión y la sensibilidad a la ansiedad (validez discriminante). Las correlaciones entre las escalas de afecto positivo y afecto negativo fue de -0,14 (grupo de varones) y -0,33 (grupo de mujeres) en la muestra de validación (Sandin, 2003). Este instrumento se encuentra siendo validado en Chile por Gonzales, Oyanadel & Peñate (2018). El coeficiente alfa de Cronbach obtenido para la sub-escala de afecto positivo en dicha investigación fue de 0,84 y para la sub-escala de afecto negativo fue de 0,85.

#### 4.5. Procedimiento de recolección de datos:

Para poder llevar a cabo esta investigación, entre los meses de marzo a agosto 2017, se contactó a distintos departamentos de educación de la región de Ñuble, Bío-Bío y Region Metropolitana, de manera de acceder a la muestra necesaria para el estudio y a la vez, contar con la autorización institucional correspondiente para la posterior aplicación de instrumentos. Luego de obtenida la autorización correspondiente entre los meses de Marzo a Agosto se procedió a la recolección de datos, por lo que se le solicitó a cada establecimiento que le hiciera llegar el consentimiento al adulto responsable para que autorizara la aplicación de instrumentos. Además previa a la aplicación de los instrumentos se solicitó el asentimiento de cada participante menor de 18 años, que asegurara la disposición del participante para colaborar con la investigación.

Las evaluaciones se efectuaron en una sala de clases que fue facilitada por el establecimiento al cual asistía el estudiante, con las condiciones apropiadas para llegar a cabo la aplicación de los instrumentos (escala de participación escolar, escala multidimensional de satisfacción vital y para estudiantes y la escala PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes). Se desarrollaron

aplicaciones individuales de los instrumentos con la supervisión de la investigadora o en su defecto una evaluadora psicóloga entrenada en la aplicación de los instrumentos, quien presentó los instrumentos, su modalidad de respuesta y resolvió las dudas de los participantes.

La modalidad de respuesta de los instrumentos fue a través de distintas vías de comunicación según preferencia del participante: señas o habla. En el caso de las personas con discapacidad visual, se les leyó las preguntas y a través del habla ellos expresaron su opción de respuesta. En tanto, a las personas con discapacidad auditiva la profesora especialista en audición procedió a explicar las preguntas por medio de señas y los alumnos señalaban su opción de respuesta por la misma vía o indicando su preferencia. Además durante las evaluaciones se contempló la presencia de una profesora diferencial, quien actuó como intérprete, para ir registrando las respuestas, en aquellos casos que los participantes presentaron discapacidad física, auditiva, visual. Por otra parte, aquellos estudiantes con discapacidad motora que no supieran o pudieran leer o escribir, la evaluadora procedió a leer los instrumentos y luego la profesora especialista registro sus respuestas. En lo que se refiere a estudiantes con discapacidad visual de la misma manera se presentó el instrumento de manera oral y luego la profesora especialista registro sus respuestas. En el caso de participantes con discapacidad auditiva se presentó los instrumentos con el apoyo profesora especialista, a partir de lengua de señas.

El tiempo aproximado fue de 45 minutos por aplicación. En caso de que el participante lo requiriera se le explicitó que las evaluaciones podrían efectuarse en dos momentos distintos. Es importante mencionar que ha modo de retribución para los participantes de este estudio se le entregó un lápiz luego de terminado el proceso de aplicación de los instrumentos.

Una vez que se finalizó la investigación se otorgó un reporte global de los resultados a cada Departamento de Educación que prestó colaboración y además a cada establecimiento educacional, de los participantes del estudio. Este informe también se entregó vía correo electrónico un reporte a aquellos adultos responsables de los participantes que así lo solicitaron.

#### 4.6. Procedimiento de análisis de datos

El análisis de datos, se inició con la construcción de una matriz o base de datos, la cual permitió, transformar la información recogida en datos susceptibles de análisis e interpretación, la cual se llevó a cabo con el software IBM SPSS Statistics 21. En lo que respecta a los objetivos específicos se procedió a realizar un análisis correlacional a través del Coeficiente de correlación de Pearson (ver objetivos 1). Por otra parte, para contrastar los niveles de participación escolar, según, sexo, situación socioeconómica y tipo de discapacidad, los datos que se recopilaron a través de un cuestionario sociodemográfico (ver anexo 1) y se procedió a utilizar en análisis de comparación de medias, específicamente el Análisis de Varianza, esto para la comparación según nivel socioeconómico y en el caso de sexo se utilizó la prueba Anova (ver objetivo 3).

Para comparar tanto la participación escolar, como el bienestar subjetivo en estudiantes con y sin discapacidad se utilizaron tres contrastes planificados. El primero comparó al grupo sin discapacidad versus todos los grupos con discapacidad juntos; el segundo contraste comparó al grupo con discapacidad motora versus con discapacidad visual y auditiva juntos y, finalmente, el último contraste comparó el grupo con discapacidad visual versus el grupo con discapacidad auditiva (ver objetivo 2 y 4).

Finalmente para comparar el bienestar subjetivo según tipo de discapacidad se procedió a utilizar en análisis de comparación de medias, específicamente el Análisis de Varianza (ver objetivo 5).

#### 4.7. Consideraciones éticas

Para efectuar el estudio se tomaron en cuenta las consideraciones éticas sugeridas por la Comisión Nacional de Investigación Ciencia y Tecnología (2007).

- *Respeto*: durante el transcurso de la investigación, no se ejerció ningún tipo de presión o persuasión para el participante, se respetó la autonomía y la libre elección, estableciendo a su vez, la posibilidad de retirarse del proceso, cuando el participante lo estimase conveniente.
- *Consentimiento informado*: Los padres de los participantes firmaron un documento que explicita de manera clara y sencilla los objetivos de investigación y los derechos de los participantes.
- *Asentimiento*: Los participantes firmaron un documento que explícito de manera clara y sencilla lo que la investigación pretende y los derechos de los participantes. En el caso de los estudiantes que no podían escribir, este asentimiento se otorgó por alguna vía de comunicación, según correspondía y fue firmado, por la profesora especialista del establecimiento que certificó que el alumno deseaba participar.
- *Confidencialidad*: el uso de la información que se obtuvo, fue exclusiva para fines de la investigación.
- *Beneficencia*: Prevaleció ante todo el bienestar del estudiante, maximizando los beneficios y reduciendo al mínimo el posible daño a los participantes, lo cual se garantizó otorgando todas las condiciones necesarias para que el estudiante pudiera responder de manera satisfactoria los instrumentos presentados, explicitando que en el caso de que el estudiante aun así no sintiera preparado o se le dificulte por alguna razón contestar dichos instrumentos la evaluación se suspendería. Por otra parte se consideró una retribución luego de la aplicación de instrumentos que en este caso consistió en la entrega de un lápiz para cada estudiante.

## 5. Resultados

### *Análisis descriptivos*

El presente estudio buscó analizar la relación de la participación escolar y el bienestar subjetivo en estudiantes con discapacidad, además de comparar dichas variables en estudiantes con y sin discapacidad, para lo cual se presentará en primera instancia el análisis descriptivo, para luego presentar los resultados de cada uno de los objetivos específicos que propone esta investigación.

La participación escolar de los grupos con y sin discapacidad es presentada en la tabla 2, según discapacidad y dimensión de la participación involucrada.

**Tabla 2**

*Participación escolar según grupo.*

	Grupo sin Discapacidad		Grupo con Discapacidad (Todos los grupos con discapacidad juntos)		Grupo con Discapacidad Motora		Grupo con Discapacidad Auditiva		Grupo con Discapacidad Visual	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
Participación en decisiones y normas escolares	2,73	0,60	2,58	0,61	2,39	0,73	2,60	0,49	2,78	0,52
Participación en actividades escolares (extra-académicas)	2,82	0,60	2,75	0,68	2,61	0,65	2,76	0,71	2,90	0,70
Participación en eventos escolares	2,99	0,57	2,78	0,75	2,47	0,92	3,12	0,53	2,76	0,60
Percepción Positiva de las posibilidades de participación escolar	3,02	0,70	2,81	0,79	2,84	0,85	2,78	0,74	2,80	0,65
Participación escolar total	2,90	0,49	2,73	0,57	2,58	0,71	2,81	0,47	2,81	0,46

Fuente: Elaboración propia

La información descriptiva del bienestar subjetivo, según dimensión y tipo de discapacidad son presentadas en la Tabla 3.

**Tabla 3.**

*Bienestar subjetivo según grupo.*

	Grupo sin		Grupo con		Grupo con		Grupo con		Grupo con	
	Discapacidad		Discapacidad		Discapacidad		Discapacidad		Discapacidad	
	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>
			(Todos los grupos con discapacidad juntos)		Motora		Auditiva		Visual	
Satisfacción Vital con la familia	4,25	0,57	3,90	0,70	3,61	0,91	3,99	0,50	4,12	0,50
Satisfacción Vital con los amigos	4,12	0,50	3,72	0,77	3,38	0,84	3,90	0,55	3,94	0,79
Satisfacción Vital con la escuela	3,45	1,59	3,67	0,72	3,43	0,67	3,88	0,86	3,71	0,56
Satisfacción Vital con el entorno	3,64	0,67	3,66	0,79	3,54	0,72	3,90	0,82	3,54	0,83
Satisfacción Vital con el sí mismo	4,08	0,68	3,82	0,64	3,79	0,84	3,83	0,61	3,86	0,40
Afecto Positivo	2,36	0,28	2,24	0,39	2,25	0,45	2,16	0,35	2,33	0,35
Afecto Negativo	1,88	0,36	1,96	0,40	2,10	0,41	1,92	0,39	1,83	0,86

Fuente: Elaboración Propia

La tabla 4 muestra las correlaciones entre las distintas dimensiones de la participación escolar y el bienestar subjetivo en la muestra global.

**Tabla 4.***Correlación entre participación escolar y bienestar subjetivo en la muestra total.*

Bienestar Subjetivo	Participación en decisiones y normas escolares	Participación en actividades escolares	Participación en eventos escolares	Percepción Positiva de las posibilidades de participación escolar	Participación escolar total
S.V. Con la Familia	0,14	0,38*	0,35*	0,28*	0,33*
S.V. Con los amigos	0,16	0,17	0,29*	0,25	0,27
S.V. Con la escuela	0,45**	0,45**	0,29*	0,54**	0,53*
S.V. Con el entorno	0,19	0,11	0,18	-0,00	0,12
S.V. Con el sí mismo	-0,01	0,34*	0,17	0,42**	0,29*
Afecto Positivo	0,26	0,38**	0,34*	0,44**	0,44**
Afecto Negativo	-0,28*	-0,04	-0,07	-0,15	-0,16

Fuente: Elaboración Propia

*Análisis comparativos:*

En cuanto a la participación escolar global de los cuatro grupos considerados en la muestra (sin discapacidad, con discapacidad visual, con discapacidad auditiva y con discapacidad motora), a través de la prueba Anova factorial, se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $F(1,113)=1,74; p=0,06$ ). Para evaluar estas diferencias grupo a grupo, se realizaron tres contrastes planificados a través de la prueba t de Student: El primero comparó al grupo sin discapacidad versus todos los grupos con discapacidad juntos; el segundo contraste comparó al grupo con discapacidad motora versus con discapacidad visual y auditiva juntos y, finalmente, el último contraste comparó la participación escolar del grupo con discapacidad visual versus el grupo con discapacidad auditiva (ver Tabla 5).

La tabla 5 muestra el resultado de la comparación de medias, en lo referido a participación escolar siendo el contraste 1 la comparación entre el grupo con y sin discapacidad, el contraste 2 corresponde a la comparación entre aquellos alumnos con discapacidad motora versus aquellos con discapacidad auditiva y motora juntos, en tanto el contraste 3 corresponde a la comparación de las medias entre aquellos alumnos que presentan discapacidad visual versus aquellos que presentan discapacidad auditiva.

**Tabla 5.***Comparaciones planificadas de los dominios de la participación escolar entre los grupos*

	<i>Comparación</i>	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>M1</i>	<i>M2</i>
Participación en decisiones y normas escolares	1) Sin discapacidad vs Con discapacidad	1,24	115	0,214	2,73	2,62
	2)Discapacidad Motora; vs D. Auditiva y D. Visual	-1,68	115	0,096	2,39	2,69
	3)Discapacidad Visual vs D. Auditiva	-0,84	115	0,401	2,79	2,60
Participación en actividades escolares	1)Sin discapacidad vs Con discapacidad	0,50	116	0,613	2,82	2,75
	2)Discapacidad Motora; vs D. Auditiva y D. Visual	1,18	116	0,238	2,61	2,83
	3)Discapacidad Visual vs D. Auditiva	-0,61	116	0,538	2,90	2,76
Participación en eventos escolares	1)Sin discapacidad vs Con discapacidad	-1,72	78,82	0,089	2,99	2,78
	2)Discapacidad Motora vs D. Auditiva y D. Visual	<b>1,97</b>	<b>24,63</b>	<b>0,060</b>	<b>2,47</b>	<b>2,94</b>
	3)Discapacidad Visual vs D. Auditiva	1,76	28,27	0,088	2,76	3,12
Percepción positiva de las posibilidades de participación escolar	1)Sin discapacidad vs Con discapacidad	1,62	115	0,108	3,02	2,80
	2)Discapacidad Motora; vs D. Auditiva y D. Visual	0,23	115	0,815	2,84	2,79
	3)Discapacidad Visual vs D. Auditiva	-0,06	115	0,952	2,78	2,80
Participación Total	1)Sin discapacidad vs Con discapacidad	1,64	113	0,102	2,90	2,73
	2)Discapacidad Motora; vs D. Auditiva y D. Visual	-1,51	113	0,133	2,58	2,81
	3)Discapacidad Visual vs D. Auditiva	.001	113	0,999	2,81	2,81

Fuente: Elaboración Propia

Al comparar los niveles de participación escolar de personas en situación de discapacidad según sexo se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres  $F(1,115)=4,12$ ;  $p=0,042$ ;  $\eta_p^2=0,03$ .. Específicamente aquellos estudiantes hombres en situación de discapacidad, presentan mayores niveles de participación escolar ( $M=2,91$ ;  $DE=0,04$ ) que las estudiantes mujeres con la misma condición ( $M=2,71$ ;  $DE=0,05$ ).

Al comparar los niveles de participación escolar de personas en situación de discapacidad según N.S.E. no se encontraron diferencias significativas entre nivel socioeconómico bajo, medio-bajo, medio y alto ( $F(113,3)=1,18$ ;  $p=0,31$ ;  $\eta_p^2=0,03$ ).

Al comparar el bienestar subjetivo general de los cuatro grupos considerados en la muestra (sin discapacidad, con discapacidad visual, con discapacidad auditiva y con discapacidad motora) a través de la prueba ANOVA Factorial, se encontraron diferencias estadísticamente significativas  $F(115,3)=4,21$ ,  $p=0,04$ ) entre los cuatro grupos comparados. Para evaluar específicamente dónde se encontraban estas diferencias, se realizaron tres contrastes planificados, a través de la prueba t de student: El primer contraste comparó al grupo sin discapacidad versus todos los grupos con discapacidad juntos; el segundo contraste comparó al grupo con discapacidad motora versus con

discapacidad visual y auditiva juntos y, finalmente, el último contraste comparó el bienestar subjetivo del grupo con discapacidad visual versus el grupo con discapacidad auditiva (ver Tabla 6).

**Tabla 6.**

*Comparaciones planificadas de los dominios del bienestar subjetivo entre los grupos*

<i>Comparación</i>		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>M1</i>	<i>M2</i>
Satisfacción Vital con la familia	1) Sin discapacidad v/s con discapacidad	<b>2,85</b>	<b>77,39</b>	<b>&lt;0,01</b>	<b>4,24</b>	<b>3,90</b>
	2) Discapacidad Motora v/s visual y auditiva	-1,83	22,90	0,07	3,62	4,05
	3) Discapacidad Visual vs D. Auditiva	-.73	29,46	0,46	4,12	3,99
Satisfacción Vital con los amigos	1) Sin discapacidad v/s con discapacidad	<b>3,13</b>	<b>69,50</b>	<b>&lt;0,01</b>	<b>4,12</b>	<b>3,74</b>
	2) Discapacidad Motora v/s visual y auditiva	2,26	29,33	0,03	3,38	3,92
	3) Discapacidad Visual vs D. Auditiva	-1,15	24,82	0,87	3,94	3,90
Satisfacción Vital con la escuela	1) Sin discapacidad v/s con discapacidad	-0,90	116	0,36	3,45	3,67
	2) Discapacidad Motora v/s visual y auditiva	-0,96	116	0,33	3,43	3,79
	3) Discapacidad Visual vs D. Auditiva	0,37	116	0,71	3,71	3,88
Satisfacción Vital con el entorno	1) Sin discapacidad v/s con discapacidad	-0,12	115	0,89	3,64	3,66
	2) Discapacidad Motora v/s visual y auditiva	-0,81	115	0,41	3,54	3,72
	3) Discapacidad Visual vs D. Auditiva	1,42	115	0,15	3,54	3,90
Satisfacción vital con el Si Mismo	1) Sin discapacidad v/s con discapacidad	<b>2,06</b>	<b>95,90</b>	<b>0,04</b>	<b>4,08</b>	<b>3,82</b>
	2) Discapacidad Motora v/s visual y auditiva	-0,25	24,24	0,80	3,79	3,84
	3) Discapacidad Visual vs D. Auditiva	-0,19	28,02	0,85	3,86	3,83
Afecto Positivo	1) Sin discapacidad v/s con discapacidad	1,82	116	0,07	2,36	2,24
	2) Discapacidad Motora v/s visual y auditiva	0,01	116	0,99	2,25	2,24
	3) Discapacidad Visual vs D. Auditiva	-1,41	116	0,15	2,33	2,16
Afecto Negativo	1) Sin discapacidad v/s con discapacidad	-0,96	116	0,33	18,87	19,53
	2) Discapacidad Motora v/s visual y auditiva	<b>2,05</b>	<b>116</b>	<b>0,04</b>	<b>21,05</b>	<b>18,78</b>
	3) Discapacidad Visual vs D. Auditiva	0,67	116	0,49	18,33	19,23

Fuente: Elaboración Propia

## 6. Discusión y Conclusiones

El objetivo de este estudio fue analizar la relación que existe entre la participación escolar y el bienestar subjetivo de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, además de comparar dichas variables con un grupo de estudiantes sin discapacidad, así como también comparar la participación escolar y el bienestar subjetivo de estudiantes con discapacidad motora, auditiva, visual y sin discapacidad. Los resultados mostraron niveles más bajos de participación escolar y bienestar subjetivo en los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad en comparación a quienes no están en situación de discapacidad. Se discutirán estos resultados en relación con las hipótesis establecidas anteriormente.

La primera hipótesis que señala que existe una relación positiva entre la participación escolar y el bienestar subjetivo en las distintas esferas de la vida (sí mismo, relaciones interpersonales, vida afectiva, familia, entorno y suerte) de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad, fue confirmada ya que los resultados mostraron que existe una relación positiva entre los niveles de participación escolar y bienestar subjetivo, de estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad evidenciándose que a mayores niveles de participación escolar existen mayores niveles de bienestar subjetivo, lo que va en la línea de estudios que indican que la participación escolar contribuye como factor protector para el bienestar de niños y adolescentes con y sin discapacidad (Condly, 2006). La misma relación fue detectada en otras investigaciones con estudiantes con discapacidad, donde el apoyo y la inclusión de los docentes y los compañeros en las clases regulares se asocian con niveles más altos de bienestar subjetivo (Díaz, 2001; Opdenakker & Van Damme, 2000).

Es importante destacar que se destaca el papel relevante que tiene la satisfacción vital con la escuela, ya que esta se correlaciona positivamente con todas las dimensiones de participación, la satisfacción vital con la familia ya que se correlaciona positivamente, con la participación en actividades escolares, la percepción positiva de la posibilidad de participación escolar y con la participación escolar total. Además se evidencia que la satisfacción vital con el sí mismo se correlaciona positivamente con participación en actividades escolares, la percepción positiva de la posibilidad de participación escolar y con la participación escolar total. En cuanto a la dimensión afecto positivo esta evidencia una relación positiva con, participación en actividades escolares, la percepción positiva de la posibilidad de participación escolar y con la participación escolar total.

En lo que respecta a la segunda hipótesis que indica que los estudiantes sin discapacidad presentarán mayores niveles de participación escolar en comparación con los estudiantes en situación de discapacidad, esta se confirma, ya que efectivamente los estudiantes sin discapacidad presentaron mayores niveles de participación escolar que aquellos estudiantes en situación de discapacidad. Específicamente se encontraron diferencias significativas en lo referido a su participación en eventos escolares. Estos resultados van en concordancia con estudios que indican que la participación de estudiantes con discapacidades está restringida en comparación con sus pares sin discapacidad, evidenciando menores niveles de participación en actividades estructuradas (actividades académicas) y no estructuradas (durante el recreo) (Eriksson & Granlund 2004; Eriksson et al., 2007). Si bien hace más de dos décadas que nuestro país se ha comprometido a implementar

mecanismos que aseguren la igualdad y la equivalencia de oportunidades para las personas con discapacidad en el sistema educativo, este proceso se ha encontrado con un sinnúmero de barreras que van desde las representaciones sociales en torno a las personas con discapacidad, hasta la estructura arquitectónica de nuestra sociedad (Tapia & Monsalva, 2012). Asimismo, la experiencia de nuestro país ha demostrado que estas barreras se complejizan a medida que se avanza en los niveles del sistema educativo, en esta perspectiva, es el nivel de educación superior el que muestra mayores resistencias y barreras dentro del proceso de integración (Tapia & Monsalva, 2012).

En lo que respecta a la tercera hipótesis, que indica que los estudiantes hombres en situación de discapacidad presentarán mayores niveles de participación escolar que las estudiantes mujeres en situación de discapacidad, se confirma ya que al comparar los niveles de participación escolar de personas en situación de discapacidad, se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres ( $F(115)=4,21$ ;  $p=0,04$ ;  $\eta_p^2=0,03$ ). Específicamente aquellos estudiantes hombres en situación de discapacidad presentan mayores niveles de participación escolar ( $M=2,91$ ;  $DE=0,04$ ) que las estudiantes mujeres con la misma condición ( $M=2,71$ ;  $DE=0,05$ ). Estos resultados refuerzan lo que los estudios que indican que en el caso de Chile, según los resultados del SIMNCE 2016 en su indicador de “Participación Escolar y Formación ciudadana”, las mujeres disminuyen progresivamente el nivel de participación a medida que aumenta el grado escolar: 76% alto en cuarto básico vs. 51% alto en segundo medio, en cambio la diferencia en los hombres es de 14 puntos porcentuales.

En el caso de la cuarta hipótesis que indica, los estudiantes en situación de discapacidad de nivel socioeconómico alto presentarán mayores niveles de participación escolar en comparación a aquellos con nivel socioeconómico medio bajo, medio y bajo, esta no se confirmó en el presente estudio, debido a que al comparar los niveles de participación escolar de personas en situación de discapacidad según el nivel socioeconómico no se encontraron diferencias significativas entre nivel socioeconómico bajo, medio bajo, medio y alto. Lo anterior se podría explicar a partir de la potencia de esta comparación la cual es baja, por lo que no se podría descartar la existencia de diferencias significativas según N.S.E. En este tema sería interesante continuar profundizando ya que la ENDISC, determinó el perfil de aquellos chilenos en situación de discapacidad, logrando establecer la asociación entre la situación de discapacidad, la pobreza, exclusión educacional, menor participación en la sociedad y en la familia. En otras palabras, en Chile, las personas en situación de discapacidad tienen menores oportunidades de participación, independientemente de sus capacidades (Cuevas & Bungler, 2010).

En cuanto a la quinta hipótesis que indica que existen diferencias significativas en la participación escolar según tipo de discapacidad, siendo aquellos estudiantes con discapacidad motora, quienes presentaran menores niveles de participación., ya que al comparar la participación escolar de los cuatro grupos considerados en la muestra (sin discapacidad, con discapacidad visual, con discapacidad auditiva y con discapacidad motora), se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Siendo efectivamente aquellos estudiantes con discapacidad motora, quienes presentaron menores niveles de participación. ( $M=2,58$ ;  $DE=0,71$ ) Es importante mencionar que si la potencia de esta comparación hubiera sido mayor estas diferencias quizás habrían sido aún más significativas. Los resultados confirman lo señalado por algunos estudios que indican que la participación no es igual entre las distintas discapacidades (Eriksson et al., 2007). Así por ejemplo, aquellos estudiantes con discapacidad motora son quienes presentan no solo mayores barreras para aprender sino también para participar en

su medio educativo y social. Dicha situación tendría relación con que el trastorno motor se acompaña con frecuencia de alteraciones sensoriales, de la percepción, cognición, comunicación, comportamiento, epilepsia y problemas músculo-esqueléticos secundarios, lo cual puede impactar en el desarrollo de las personas con trastorno motor en las distintas esferas de la vida, incluyendo su participación social y escolar (Botcher, 2012; López & Valenzuela, 2015; Morris, Kurinczuk, Fitzpatrick & Rosenbaum, 2006).

La hipótesis que señala que los estudiantes sin discapacidad presentarán mayores niveles de bienestar subjetivo en comparación con los estudiantes en situación de discapacidad. también fue confirmada, ya que efectivamente según los resultados del presente estudio los estudiantes sin discapacidad presentaron mayores niveles de bienestar subjetivo que los estudiantes en situación de discapacidad. Lo anterior se encuentra en concordancia con lo que indican algunos estudios que indican que existe un creciente cuerpo de evidencia que sugiere que las personas en situación de discapacidad perciben más negativamente los aspectos específicos de sus vidas en comparación con las personas sin discapacidad (Moreira et al., 2015). Es así que investigaciones señalan que uno de los componentes del bienestar subjetivo, es decir la satisfacción con la vida es menor en niños en situación de discapacidad (Brantley, Huebner, & Nagle, 2002), aunque dicha satisfacción estaría mediada por el grado de inclusión social y educativa (Gilman, Easterbrooks, & Frey, 2004).

En lo que se refiere a la última hipótesis que indica que los estudiantes con distintas discapacidades tendrán distintos niveles de bienestar subjetivo, se confirma ya que efectivamente existen distintos niveles de bienestar según tipo de discapacidad siendo aquellos estudiantes en situación de discapacidad los que presentan menores niveles de bienestar subjetivo en casi la totalidad de las dimensiones evaluadas, lo que concuerda con los estudios que indican menores niveles de bienestar en aquellas personas con discapacidad motora en comparación con las personas que presentan discapacidades de tipo sensorial (Mehnert et al., 1990).

A partir de todo lo anterior se puede concluir que efectivamente tanto los niveles de participación escolar como de bienestar subjetivo son menores en personas en situación de discapacidad y, por tanto, se hace necesario que se fomente la mayor participación escolar de todos los estudiantes. En especial de aquellos en situación de discapacidad otorgando las condiciones necesarias para favorecerla, ya que se considera que dicha participación es fundamental para el desarrollo integral de la personas en situación de discapacidad y de esta manera también estos estudiantes tendrían una evaluación más positiva de su vida en general.

Ahora bien considerando que existen pocas investigaciones que profundicen en la relación entre la participación escolar y el bienestar subjetivo de estudiantes en situación de discapacidad donde se comparen según tipo de discapacidad se hace necesario continuar profundizando en estas temáticas. Los hallazgos hasta la fecha sugieren un patrón general de disminución de la participación de estudiantes con discapacidades en comparación con aquellos estudiantes sin discapacidad. Sin embargo, se necesitan estudios adicionales que examinen la participación en una variedad de entornos escolares más allá del aula. Además, ha habido una investigación sistemática limitada de las características ambientales que pueden apoyar y dificultar la participación en este entorno importante (Coster et al., 2013).

Entre las fortalezas que tiene este estudio se puede mencionar que entrega información fiable con respecto a la discapacidad en temáticas como participación escolar y bienestar subjetivo de las personas con discapacidad, aspectos que resultan centrales, ya que dichas variables impactan en la superación de las barreras presentadas en diversos contextos; si bien existen estudios respecto a la participación escolar y el bienestar subjetivo, aún falta claridad en cuanto a las diferencias existentes en los distintos tipos de discapacidad (Moreira et al., 2015; OMS, 2011).

Es de gran relevancia entonces continuar profundizando en este tipo de estudios para así conocer la experiencia subjetiva de los estudiantes respecto a su participación en la escuela y su relación con el bienestar subjetivo para que los establecimientos educacionales puedan proponer intervenciones específicas que satisfagan las necesidades educativas especiales de sus estudiantes con discapacidad y, por lo tanto, promover su funcionamiento positivo (Moreira et al., 2015). Por otra parte sería interesante realizar estudios longitudinales que permitieran evaluar el desarrollo de dichas variables a lo largo del periodo escolar.

Entre las principales limitaciones se encuentra el bajo tamaño muestral, que no permitió lograr una mayor potencia del estudio. Sin embargo, dada la naturaleza de la muestra, este estudio constituye un paso importante para avanzar en la comprensión del fenómeno de la discapacidad en la edad escolar



## Referencias

- Almqvist, L., Hällnäs, P., Stefansson, M., & Granlund, M. (2006). I can play! Young children's perception of health. *Pediatric Rehabilitation, 9*, 275–284.
- Akinola, J. & Gabhainn, N. (2014). Children's participation in school: A cross-sectional study of the relationship between school environments, participation and health and well-being outcomes. *BMC Public Health, 14*, 1-10.
- Asociación Americana de Psiquiatría (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales* (5° ed.). Washington, DC: Autor.
- Battistich, V., & Hom, A. (1997). La relación entre los estudiantes de la escuela y su participación en problemas de comportamiento. *American Journal of Public Health, 87*, 19-28.
- Bax, M., Goldstein, M., Rosenbaum, P., Leviton, A., Paneth, N., Dan, B. ... Damiano, D. (2005). Proposed definition and classification of cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology, 47*, 571-576.
- Bent, N., Jones, A., Molloy, I, Chamberlain, M, Tennant, A. (2001). Factors determining participation in young adults with a physical disability: a pilot study. *Clinical Rehabilitation, 15*, 552–561.
- Botero, P. & Londoño, C. (2013). Factores psicosociales predictores de la calidad de vida en personas en situación de discapacidad física. *Acta Colombiana de Psicología, 16*, 125-137.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2012). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago, Chile: CSIE-FCF.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Snow, L. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.
- Boswell, B. B., Dawson, M., & Heininger, E. (1998). Quality of life as defined by adults with spinal cord injuries. *Journal of Rehabilitation, 64*, 27–32.
- Bottcher, L. (2012). Culture and the learning and cognitive development of children with severe disabilities. Continuities and discontinuities with children without disabilities. *Mind, Culture, and Activity, 19*, 89-106.
- Bracke, P. (2001). Measuring the subjective well-being of people in a psychosocial rehabilitation center. *Psychiatric Rehabilitation Journal, 24*, 222–237.
- Brantley, A., Huebner, E. & Nagle, R. (2002). Multidimensional Life Satisfaction Reports of Adolescents with Mild Mental Disabilities. *Mental Retardation, 40*, 321-329.
- Bronfenbrenner, U. (2005). Making human beings human: *Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Blum, R. W., Resnick, M. D., Nelson, R. & St Germaine, A. (1991). Family and peer issues among adolescents with spina bifida and cerebral palsy. *Pediatrics, 88*, 280–285.

- Bult, M. K., Verschuren, O., Gorter, J., Jongmans, M., Piškur, B. & Ketelaar, M. (2010) Cross-cultural validation and psychometric evaluation of the Dutch language version of the Children's Assessment of Participation and Enjoyment (CAPE) in children with and without physical disabilities. *Clinical Rehabilitation*, 24, 843–853.
- Carona, C., Moreira, H., Silva, N., Crespo, C., & Canavarro, M. (2014). Social support and adaptation outcomes in children and adolescents with cerebral palsy. *Disability & Rehabilitation*, 36, 584-592.
- Castro, L., Casas, J. Sánchez, S. Vallejos, V. & Zúñiga, D. (2016). Percepción de la calidad de vida en personas con discapacidad y su relación con la educación. *Estudios Pedagógicos*, 2, 39- 49.
- Castro, M. & Vilá, M. (2014), Los planes de transición al trabajo: una opción formativa inclusiva para personas con discapacidad. *REOP-Revista Española de Orientación Psicopedagógica*, 25, 24-39.
- Comisión Nacional de Investigación Ciencia y Tecnología, *Bioética en Investigación en Ciencias Sociales*. 2007, Santiago: Chile
- Condly, J. (2006). Resilience in children. A review of literature with implications for education. *Urban Education*, 41, 211-236.
- Cruz, R. (2016) Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? *Revista de Investigación Educativa*, 23, 1-23.
- Coster, W., Law, M., Bedell, G., Liljenquist, K., Kao, Y. Khetani, M., & Teplicky, R. (2013). School participation, supports and barriers of students with and without disabilities. *Child: Care, Health and Development*, 39, 535–543.
- Cuevas, G. & Bunge, S. (2010). Epidemiología de la discapacidad y desarrollo de la red de rehabilitación en la última década. *Revista Hospital Clínico de la Universidad de Chile*, 21, 289-297.
- Cumins, R. (2005). Moving from the quality of life concept to a theory. *Journal of Intellectual Disability Research* 49, 699–706.
- Dewson, S., Aston, J., Bates, P., Ritchie, H. & Dyson, A. (2004). *Post-16 transitions: A longitudinal study of young people with special educational needs: Wave two*. Nottingham, UK: Department for Education and Skills.
- Donkervoort, M., Roebroek, M., Wiegerink, D., Van Der Heijden-Maessen, H. & Stam, H. (2007). Determinants of functioning of adolescents and young adults with cerebral palsy. *Disability and Rehabilitation* 29, 453- 463.
- Díaz, G. (2001). El bienestar subjetivo. Actualidad y perspectivas. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 17, 572-579.
- Diener, E. & Biswas-Diener, R. (2000). New directions in subjective well-being research: The cutting edge. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 27, 21-33.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2009). New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 39, 247-266.
- Egilson S & Coster, W. (2004) School Function Assessment: performance of Icelandic students with special needs. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 11, 163-170.
- Eriksson, L., Welander, J., & Granlund, M. (2007). Participation in everyday school activities for children with and without disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19, 485–502.

- Eriksson, L., & Granlund, M. (2004). Perceived participation. A comparison of students with disabilities and without disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6, 206–224.
- Fernández-López, J., Fernández-Fidalgo, M., Goeffrey, R., Stucky, G. & Cieza, A. (2009). Funcionamiento y discapacidad: la clasificación internacional del funcionamiento (CIF). *Revista Española de Salud Pública*, 6, 775-783.
- Figuroa, I., Soto, J. & Sciolla, B. (2016). Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la Guía para la inclusión educativa, en escuelas municipales, de una comuna de la Región Metropolitana. *Pensamiento Educativo*, 53, 1-13.
- Forrester-Jones, R., Carpenter, J., Coolen-Schrijner, P., Cambridge, P., Tate, A & Beecham, J. (2006). The social networks of people with intellectual disability living in the community 12 years after resettlement from long-stay hospitals. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 19, 285–295.
- Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22, 15–30.
- Ghedini, L., Mancini, M., & Brandão, M. (2010). Participação de alunos com deficiência física no contexto da escola regular- *Revisão de Literatura. Revista de Terapia Ocupacional*, 21, 1-9.
- Giaconi, C. Nahualen, P. & Pedrero, V. (2016). Participación de niños y adolescentes en situación de discapacidad: un ámbito a ser estudiado y evaluado. *Revista Chilena de Pediatría*, 140, 1-2.
- Gilman, R., Easterbrooks, S. & Frey, M. (2004). A preliminary study of multidimensional life satisfaction among deaf/hard of hearing youth across environmental settings. *Social Indicators Research*, 66, 143-164.
- Gómez, L., Verdugo, M., & Arias, B. (2010). Calidad de vida individual: avances en su conceptualización y retos emergentes en el ámbito de la discapacidad. *Behavioral Psychology*, 18, 453-472.
- Gómez, M., & Verdugo, M. (2004). El cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos de educación secundaria obligatoria: descripción, validación inicial y resultados obtenidos tras su aplicación en una muestra de adolescentes con discapacidad y sin ella. *Siglo Cero*, 35, 5-17.
- Gonzalez, M., Oyanadel, C. & Peñate, W. (2018). Adaptación y validación de la escala de afecto positivo y negativo en niños y adolescentes chilenos. *Manuscrito en preparación*.
- Guralnick, M., & Groom, J. (1985). Correlates of peer-related social competence of developmentally delayed preschool children. *American Journal of Mental Deficiency*, 90, 140–150.
- Guralnick, M., Connor, R., Hammond, M., Gottman, J. & Kinnish, K. (1996). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 359-377.
- Guinea, C. (1994). Los estudiantes con déficit auditivo y la escuela. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 22, 15-21.
- Halliwell, M. (2003). *Educational needs: A guide for assistants in schools and pre-schools*. New York: David Fulton Publishers.
- Hart, S. (1996). *Beyond special needs, enhancing children's learning through innovative thinking*. London: Paul Chapman Publishing.

- Hart, S. (2000). *Thinking through teaching*. London: David Fulton.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Hestenes, L. & Carroll, D. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 229-246.
- Hemmingsson, H., & Borell, L. (2000). Accommodation needs and student–environment fit in upper secondary schools for students with severe physical disabilities. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 67, 162–172.
- Hemmingsson, H., & Borell, L. (2002). Environmental barriers in mainstream schools. *Child: Care, Health, and Development*, 28, 57–63.
- Hemmingsson H., Gustavsson A. & Townsend E. (2007). Students with disabilities participating in mainstream schools: policies that promote and limit teachers and therapists cooperation. *Disability and Society*, 12, 383-98
- Houlihan, C., O'Donnell, M., Conaway, M., & Stevenson, R. (2004). Bodily pain and health-related quality of life in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 46, 305–310.
- Huebner, E. (2001). *Manual for the multidimensional students' life satisfaction scale*. Recuperado de: [https://ww2.cas.sc.edu/psyc/sites/default/files/directory\\_files/huebslssmanual\\_0.p](https://ww2.cas.sc.edu/psyc/sites/default/files/directory_files/huebslssmanual_0.p) el 22 de octubre de 2016.
- Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66, 3-33.
- Huon, G. & Sankey, M. (2000). *The transition to University: Understanding differences in success*. Papers presented at the 4th Pacific Rim year in higher education conference, Queensland, Australia.
- Imms, C., Reilly, S., Carlin, J. & Dodd, K. (2008) Diversity of participation in children with cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 50, 363–369.
- Johnson, B. (2001). Toward a new classification of nonexperimental quantitative research. *Educational Researcher*, 2, 3-13.
- Johnson, H., Douglas, J., Bigby, C., & Iacono, T. (2009). Maximizing community inclusion through mainstream communication services for adults with severe disabilities. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 180–190.
- Juarez, N. Colombi, S. & Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23, 41-83.
- Konu, A., Lintonen, T., & Rimpelä, M. (2002). Factors associated with schoolchildren's general subjective wellbeing. *Health Education Research: Theory and Practice*, 17, 155-165.
- Kef, S., Hox, J., & Habekothé, H. T. (2000). Social networks of visually impaired and blind adolescents. Structure and effect on wellbeing. *Social Networks*, 22, 73-91.
- King, G., Lawm, M., King, S., Rosenbaum, P. Marilyn, K. & Young, N. (2009). A conceptual model of the factors affecting the recreation and leisure participation of children with disabilities. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 23, 63-90.
- Klassen, A., Miller A, & Fine, S. (2004) Health-related quality of life in children and adolescents who have a diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics*, 114, 541–547.

- Konu, A. Lintonen, T. & Rimpelä, M. K. (2002). Factors associated with schoolchildren's general subjective wellbeing. *Health Education Research: Theory and Practice*, 17, 155-165.
- Lachapelle, Y., Wehmeyer, M., Haelewyck, Y., Courbois, K., Keith, K. & Schalock, R., (2005). The relationship between quality of life and self-determination: An international study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49, 740-744.
- Law, M. & Dunn, W. (1994) Perspectives on understanding and changing the environments of children with disabilities. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 13, 1-17.
- Law, M. (2002). Distinguished scholar lecture participation in the occupations of everyday life. *American Journal of Occupational Therapy*, 56, 640-649.
- Law, M., King, G., King, S., Kertoy, M., Hurley, P., Rosenbaum, P., Young, N. & Hanna, S. (2006). Patterns of participation in recreational and leisure activities among children with complex physical disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 48, 337-342.
- Law M, Petrenchik T, King G, Hurley P. (2007) Perceived environmental barriers to recreational, community, and school participation for children and youth with physical disabilities. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 88, 1636-1644.
- Law, M., Anaby, D., Dematteo, C. & Hanna, S. (2011). Participation patterns of children with acquired brain injury. *Brain Injury*, 25, 587-595.
- Lieu, J. (2004). Speech-language and educational consequences of unilateral hearing loss in children. *Archives of Otolaryngology Head & Neck Surgery*, 130, 524-530.
- Linares, E., Santin, C., Villas, M., Méndez. & López, M. (2002). El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la psicología. *Anales de Psicología*, 18, 45-59.
- López, I. & Valenzuela, G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica las Condes*, 26, 42-51.
- Mahar, A., Cobigo, V., & Stuart, H. (2013). Conceptualizing belonging. *Disability & Rehabilitation*, 35, 1026-1032.
- Majnemer, A., Shevell, M., Law, M., Birnbaum, R., Chilingaryan, G., Rosenbaum, P., & Poulin, C. (2008). Participation and enjoyment of leisure activities in school-aged children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50, 751-758.
- Mancinin, M., Coster, W., Trombly, C., & Heeren, T. (2000). Predicting elementary school participation in children with disabilities. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 81, 339-347.
- Mansell, J., Elliott, T., Beadle-Brown, J., Ashman, B., & Macdonald, S. (2002). Engagement in meaningful activity and active support of people with intellectual disabilities in residential care. *Research in Developmental Disabilities*, 23, 342-352.
- McWilliam, R. & Bailey, D. (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15, 123-158.
- Matos, M. & Carvalhosa, F. (2001). A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bem-estar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2, 43-53.
- Mena, I., Lissy, R., Alcalá, L. & Milicic, N. (2012). *Educación y diversidad aportes desde la psicología educacional*. Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Martínez, R., De Haro, R., & Escarbajal, A. (2010). Una aproximación a la educación inclusiva en España. *Revista Educación Inclusiva*, 3, 149-164.

- Mehnert, T., Krauss, H., Nadler, R., & Boyd, M. (1990), Correlates of life satisfaction in those with disabling conditions. *Rehabilitation Psychology*, 35, 21-39.
- Michelsen, S. I., Flachs, E. M., Uldall, P., Eriksen, E. L., McManus, V., Parkes, J., & Colver, A. (2009) Frequency of participation of 8–12 year old children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51, 165–177.
- Ministerio de Desarrollo Social. *II Estudio Nacional de Discapacidad*, 2015, Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación. (2009). *Decreto N° 170*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación. (2009). *Orientaciones técnicas para programa de integración escolar*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación (2009). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades educativas especiales en el nivel educación parvularia. Necesidades educativas asociadas a discapacidad motora*. Santiago: Autor.
- Mitchell, D. (2005). *Contextualizing inclusive education: Evaluating old and new international perspectives*. London: Routledge.
- Molero, F., Silvan, P., García, C., Fernández, I & Tecglen, C. (2013). La relación entre la discriminación percibida y el balance afectivo en personas con discapacidad física: el papel mediador del dominio del entorno. *Acta Colombiana de Psicología*, 16,35-42.
- Moreira, P., Pinheiro, A., Cotter, M. J., Gomes, P., & Ferreira, R. (2013). Teachers' perceptions of schooling socio-emotional needs inventory (TEPESSNI) – development and validation studies. *Psychology / Psicología: Reflexão & Crítica*, 26, 67-76.
- Moreira, P., Cloninger, C., Sá, L., Dinis, L., Oliveira, J., Dias, A., & Oliveira, J. (2015). Personality and wellbeing in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 5, 1494.
- Moreira, P., Bilmoria, H., Alvez, P., Santos, M., Macedo, A., Maia, A., Figueredo, F., & Miranda, M. (2015). Subjective wellbeing in students with special educational needs. *Cognition, Brain & Behavior*, 1, 75-97.
- Morris, C., Barlett, D. (2004). Gross motor function classification system: impact and utility. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 46, 60- 65.
- Morris, C., Kurinczuk, J. J., Fitzpatrick, R. & Rosenbaum, P. (2006). Do the abilities of children with cerebral palsy explain their activities and participation? *Developmental Medicine & Child Neurology*, 48, 954– 961.
- Nunes, T., Pretzlik, U., & Olsson, J. (2001). Deaf Children's social relationships in mainstream schools. *Journal of Deaf Education International*, 3, 123-136.
- Opdenakker, M., & Van Damme, J. (2000). Effects of school, teaching staff and classes on achievement and wellbeing in secondary education: similarities and differences between school outcomes. *Scholl Effectiveness and School Improvement*, 11, 165-196.
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud*. Madrid: Autor.
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Resumen informe mundial sobre la discapacidad*, Recuperado de: [http://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/accessible\\_es.pdf](http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado de: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

- Ossa, C. Castro, F., Castañeda, M. & Castro, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14, 1-23.
- Padilla- Muñoz, A. (2010). Discapacidad: Contexto, concepto y modelos. *Revista Colombiana de derecho internacional*, 16, 381- 414.
- Pascoe, E., & Smart, L. (2009). Perceived discrimination and health: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 135, 531-554.
- Paolinelli, C. & González, M. (2014). Epidemiología de la discapacidad en Chile, niños y adultos. *Revista Médica*, 25, 177-182.
- Pérez, C., Sirlopú, D., Cobo, R., & Awad, A. (2018). Indicadores psicométricos de la escala de participación escolar. *Manuscrito en preparación*.
- Peters, S. (2007). A historical analysis of international inclusive education policy and individuals with disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 2, 98-108.
- Pianta, C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In N. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 149-162). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Prellwitz, M., Tamm, M., & Lindqvist, R. (2001). Are playgrounds in Norrland (northern Sweden) accessible to children with restricted mobility? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16, 917-931.
- Proctor, C., Linley, P. & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583-630.
- Poyá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina propuestas realidades y retos de futuro. *Revista de Educación Inclusiva*, 3, 125-142.
- Rosenblum, S., Sachs, D., & Schreuer, N. (2010). Reliability and validity of the Children's Leisure Assessment Scale. *American Journal of Occupational Therapy*, 64, 633-641
- Roessler, R. (1990). A quality of life perspective on rehabilitation counseling. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 34, 82-91.
- Sandin, B. (2003). Escalas Panas de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 2, 173-182.
- Sandín, B. Chorot, P. Lostao, L., Joiner, E., Santed, M., & Valiente, R. (1997). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11, 37-51.
- Santamaria, O., Angarita, A., Bayona, L., Delgado, J., Parra, I., & Pérez, A. (2013). Asociación entre participación social de los niños con discapacidad y la satisfacción de los padres. *Revista Cubana de Pediatría*, 85, 17-27.
- Schalock R. L., Brown R., Cumming R. A., Felce, D., Matikka L., Keith K. D., & Parmenter T. (2002) Conceptualization, measurement, and application of quality of life for persons with intellectual disabilities: report of an international panel of expert. *Mental Retardation* 40, 457-471.
- Schelly, C., Davies, P., & Spooner, C. (2011). Student perceptions of faculty implementation of universal design for learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24, 17- 30.

- Schenker, R., Coster, W. J., & Parush, S. (2005). Participation and activity performance of students with cerebral palsy within the school environment. *Disability and Rehabilitation*, 27, 539- 552.
- Seligson, J., Huebner, E. & Valois, R. (2003). Preliminary validation of the brief multidimensional students' life satisfaction scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61, 121-145.
- Serrano, C., Ramirez, C., Miranda, P., Camargo, L., Guerra, N & Clavijo, N. (2013). Barreras contextuales de las personas con discapacidad física. *Revista de la Universidad Industrial de Santander Salud*, 1, 41-51.
- Simeonsson, R., Carlson, D., Huntington, G. Sturtz McMillen, J., & Brendt, J. L. (2001). Students with disabilities: *A national survey of participation in school activities*. *Disability and Rehabilitation*, 23, 49–63.
- Soref, N. Ratzon, L. Rosenberg, & Leitner, T. Jarus, T y Bart, O. (2011). Personal and environmental pathways to participation in young children with and without mild motor disabilities. *Child: care, health and development*, 38, 561-571.
- Stephoe, A., Deaton, A. & Stone, A. (2015). Subjective wellbeing, health, and ageing. *Series*, 6, 40-48.
- Suria, R. (2016). Bienestar subjetivo, resiliencia y discapacidad. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 36, 113-140.
- Taboada, N. & Minaya, G. (2012). Caracterización clínica y etiológica de las diferentes discapacidades en el Estado Plurinacional de Bolivia, 2009-2010. *Revista Peruana de Epidemiología*, 3, 1-7.
- Tapia, C. & Monsalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22, 13-34.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios Pedagógicos*, 2, 249-265.
- Trani, F., Kett, M., Bakhshi, P., & Bailey, N. (2011). Disability, vulnerability and citizenship: to what extent is education and protective mechanism for children with disabilities in countries affected by conflict? *International Journal of Inclusive Education*, 15, 1187-1203.
- Uppal, S. (2006). Impact of the timing, type and severity of disability on the subjective wellbeing of individuals with disabilities. *Social Science and Medicine*, 63, 525-539.
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*, 21, 119-131.
- Valmaseda, S. (1994). La escuela y los alumnos con déficits auditivo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 22, 7-19.
- Velasco, R. & Londoño, C. (2011). Calidad de vida objetiva, optimismo, variables socio-jurídicas predictivas de la calidad de vida subjetiva en colombianos desmovilizados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29, 114-128.
- Watson, D., Clark, L., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Weiner, A. (1991). *The social support network of blind and visually impaired young adults*. Michigan: UMI.
- Wong, H, Machin, D., Tan, S, Wong, T. & Saw, S (2009). Visual impairment and its impact on health-related quality of life in adolescents. *American Journal of Ophthalmology*, 17, 505-511.

Yarza, A., Rojas, H. & López, J. (2013). Discapacidad y educación superior: las contiendas por la participación y la ciudadanía en las reformas neoliberales de la Universidad y la educación superior en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 1, 35-49.



Anexos

Anexo 1: Instrumentos

**Cuestionario Sociodemográfico**

N° DE FOLIO:

A continuación se presentan una serie de enunciados, que se solicita que contestes según corresponda.

Establecimiento: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

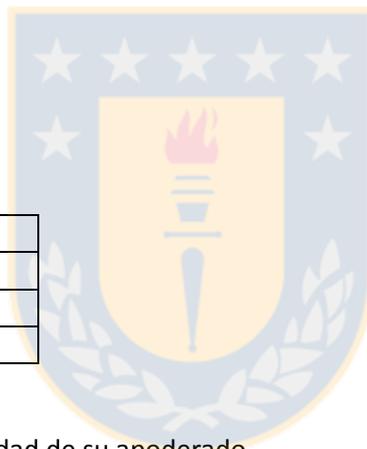
Edad: \_\_\_\_\_

Sexo: 

M:
F:

Señala el casillero según corresponda

Tipo de discapacidad	
Visual	
Auditiva	
Motora	



Marque el casillero que corresponda según nivel de escolaridad de su apoderado.

N.S.E.	NIVEL DE ESCOLARIDAD	
Alto	Asistió a educación superior	
Medio Alto	Termino educación media, pero no asistió a educación superior	
Medio Bajo	Termino educación básica, pero no educación media.	
Bajo	No termino educación básica.	

Escala Multidimensional de Satisfacción Vital para Estudiantes,

A continuación encontrará una lista de afirmaciones en torno a los sentimientos o pensamientos que tiene sobre distintos temas. Marque con una X la respuesta que más lo identifica. No hay respuestas correctas o incorrectas.

1. Muy en desacuerdo.
2. En desacuerdo.
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo.
4. De acuerdo.
5. Muy de acuerdo.

Ítem	1	2	3	4	5
1. Disfruto estar en casa con mi familia					
2. Mi familia se lleva bien.					
3. Me gusta pasar tiempo con mis padres					
4. Mis padres y yo hacemos cosas divertidas juntos					
5. Mi familia es mejor que la mayoría					
6. Los miembros de mi familia hablan amablemente el uno al otro.					
7. Mis padres me tratan de manera justa.					
8. Mis amigos me tratan bien.					
9. Mis amigos son amables conmigo.					
10. Me gustaría tener amigos diferentes.					
11. Mis amigos son malos conmigo.					
12. Mis amigos son grandiosos.					
13. Lo paso mal con mis amigos.					
14. Tengo un montón de diversión con mis amigos.					
15. Tengo suficientes amigos.					
16. Mis amigos me ayudarán si los necesito.					
17. Espero con ganas que llegue el momento de ir a la escuela/liceo					
18. Me gusta estar en la escuela/liceo.					
19. La escuela es interesante.					
20. Desearía no tener que ir a la escuela/liceo.					
21. Hay muchas cosas acerca de la escuela/liceo que no me Gustan					

22. Disfruto las actividades escolares.					
23. Aprendo mucho en la escuela.					
24. Me siento mal en la escuela.					
25. Me gusta donde vivo.					
26. Me gustaría que hubiera personas diferentes en mi barrio.					
27. Me gustaría vivir en una casa diferente.					
28. Me gustaría vivir en otro lugar.					
29. Me gusta mi barrio.					
30. Me gustan mis vecinos.					
31. Esta ciudad está llena de gente mala.					
32. La casa de mi familia es agradable.					
33. Hay un montón de cosas divertidas que hacer donde yo vivo.					
34. Creo que tengo buen aspecto.					
35. Soy una persona entretenida.					
36. Soy una persona agradable.					
37. A la mayoría de la gente le agrado.					
38. Hay muchas cosas que puedo hacer bien.					
39. Me gusta probar cosas nuevas.					
40. Me gusta como soy.					

Cuestionario PANAS para niños y adolescentes (PANASN)  
(Sandín, 2003).

Nombre: .....

Edad.....

Sexo.....

**Instrucciones:** A continuación se indican algunas frases que los chicos y chicas utilizan para describirse a sí mismos. Lee detenidamente cada frase y marca cada una de ellas con una «X» en el espacio correspondiente a una de las tres alternativas (**Nunca, A veces o Muchas veces**). No existen contestaciones buenas ni malas. Recuerda que tienes que señalar la alternativa que mejor se ajuste a tu forma de ser.

**NUNCA:** si nunca o casi nunca sientes o te comportas de la manera que dice la frase

**A VECES:** si en algunas ocasiones sientes o te comportas como indica la frase

**MUCHAS VECES:** si la mayor parte del tiempo sientes o te comportas como dice la frase.

- |  |                                |                                  |                                       |
|--|--------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Me intereso por la gente o por las cosas              | <input type="checkbox"/> NUNCA | <input type="checkbox"/> A VECES | <input type="checkbox"/> MUCHAS VECES |
| 2. Me siento tenso, agobiado, con sensación de estrés    | <input type="checkbox"/> NUNCA | <input type="checkbox"/> A VECES | <input type="checkbox"/> MUCHAS VECES |
| 3. Soy una persona animada, suelo emocionarme.           | <input type="checkbox"/> NUNCA | <input type="checkbox"/> A VECES | <input type="checkbox"/> MUCHAS VECES |
| 4. Me siento disgustado/a o molesto/a                    | <input type="checkbox"/> NUNCA | <input type="checkbox"/> A VECES | <input type="checkbox"/> MUCHAS VECES |
| 5. Siento que tengo vitalidad o energía                  | <input type="checkbox"/> NUNCA | <input type="checkbox"/> A VECES | <input type="checkbox"/> MUCHAS VECES |
| 6. Me siento culpable                                    | <input type="checkbox"/> NUNCA | <input type="checkbox"/> A VECES | <input type="checkbox"/> MUCHAS VECES |
| 7. Soy un chico/a asustadizo/a                           | <input type="checkbox"/> NUNCA | <input type="checkbox"/> A VECES | <input type="checkbox"/> MUCHAS VECES |
| 8. Estoy enfadado/a o furioso/a                          | <input type="checkbox"/> NUNCA | <input type="checkbox"/> A VECES | <input type="checkbox"/> MUCHAS VECES |
| 9. Me entusiasmo (por cosas, personas, etc)              | <input type="checkbox"/> NUNCA | <input type="checkbox"/> A VECES | <input type="checkbox"/> MUCHAS VECES |
| 10. Me siento orgulloso/a (de algo), satisfecho/a        | <input type="checkbox"/> NUNCA | <input type="checkbox"/> A VECES | <input type="checkbox"/> MUCHAS VECES |
| 11. Tengo mal humor (me altero o irrito)                 | <input type="checkbox"/> NUNCA | <input type="checkbox"/> A VECES | <input type="checkbox"/> MUCHAS VECES |
| 12. Soy un chico/a despierto/a <despabilado/a>           | <input type="checkbox"/> NUNCA | <input type="checkbox"/> A VECES | <input type="checkbox"/> MUCHAS VECES |
| 13. Soy vergonzoso/a                                     | <input type="checkbox"/> NUNCA | <input type="checkbox"/> A VECES | <input type="checkbox"/> MUCHAS VECES |
| 14. Me siento inspirado/a                                | <input type="checkbox"/> NUNCA | <input type="checkbox"/> A VECES | <input type="checkbox"/> MUCHAS VECES |
| 15. Me siento nervioso/a                                 | <input type="checkbox"/> NUNCA | <input type="checkbox"/> A VECES | <input type="checkbox"/> MUCHAS VECES |
| 16. Soy un chico/a decidido/a                            | <input type="checkbox"/> NUNCA | <input type="checkbox"/> A VECES | <input type="checkbox"/> MUCHAS VECES |
| 17. Soy una persona atenta, esmerada                     | <input type="checkbox"/> NUNCA | <input type="checkbox"/> A VECES | <input type="checkbox"/> MUCHAS VECES |
| 18. Siento sensaciones corporales de estar intranquilo/a | <input type="checkbox"/> NUNCA | <input type="checkbox"/> A VECES | <input type="checkbox"/> MUCHAS VECES |
| 19. Soy un/a chico/a activo/a                            | <input type="checkbox"/> NUNCA | <input type="checkbox"/> A VECES | <input type="checkbox"/> MUCHAS VECES |
| 20. Siento miedo   | <input type="checkbox"/> NUNCA | <input type="checkbox"/> A VECES | <input type="checkbox"/> MUCHAS VECES |

*Subescalas:* Afecto positivo (AP, Ítems 1, 3, 5, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 19); Afecto negativo (AN, Ítems 2, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 15, 18, 20).

## Escala de Participación Escolar

A continuación se presentan algunas frases acerca de su escuela. Marque una casilla para mostrar cómo se siente acerca de cada oración. Por favor marque solo una casilla para cada oración.

	<b>Participación en las decisiones y reglamentos de la escuela</b>	<b>SIEMPRE</b>	<b>A MENUDO</b>	<b>A VECES</b>	<b>NUNCA</b>
1	Los alumnos participan en la elaboración de los reglamentos escolares.				
2	En nuestra escuela se escuchan las opiniones de nuestros estudiantes.				
3	En nuestra escuela, los alumnos pueden opinar sobre lo que les incumbe.				
4	En nuestra escuela, a los alumnos se les permite expresar cómo se sienten.				
5	En nuestra escuela se atienden las opiniones de los alumnos.				
6	En nuestra escuela hay estudiantes que representan a otros.				
	<b>Participación en actividades escolares</b> (Arte, educación física, música, deportes, teatro, paseos escolares y actividades programáticas)				
1	¿Qué tan a menudo participa en estas actividades?				
2	¿Se entretiene realizando estas actividades?				
3	¿Considera que pasa suficiente tiempo realizando estas actividades?				
4	Las opiniones de los estudiantes son importantes a la hora de planificar actividades escolares.				
5	En nuestra escuela, los alumnos pueden participar en cualquier actividad escolar que les interese.				
6	Los alumnos pueden dar su opinión sobre las actividades escolares en las que participaron.				
7	Me gusta participar en actividades con otros estudiantes.				
	<b>Participación en eventos escolares</b>				
1	Los alumnos participan en la planificación de eventos escolares.				
2	Los alumnos tienen claro cómo pueden participar en los eventos escolares.				
3	A los alumnos se les dice cuán importante es su participación para el éxito de los eventos escolares.				
4	Los alumnos pueden dejar de participar en cualquier evento escolar si lo desean.				
5	A los alumnos se les informa cómo pueden participar en los eventos escolares.				
6	En nuestra escuela, los alumnos se involucran para corroborar si los eventos escolares en los que participaron salieron bien.				
	<b>Percepción positiva de la participación escolar</b>				
1	Los estudiantes tienen el derecho de ejercer un rol en nuestra escuela.				
2	Ayudar a los estudiantes a tomar parte ha hecho que nuestra escuela sea más activa.				
3	Dar incentivos a los estudiantes por todo lo que hacen puede motivar su participación en nuestra escuela.				
4	Participar en la escuela es divertido.				
5	Participar en las actividades escolares me hace sentir bien.				
6	Estoy contento por mi nivel de participación en mi escuela.				

Fuente: Pérez, C., Sirlopú, O. Cobo, A. & Awad (2018). Indicadores psicométricos de la escala de participación escolar. Manuscrito en preparación.



## Universidad de Concepción

Facultad Ciencias Sociales

Magister en Psicología

Tesis de Magister: Participación escolar de estudiantes con discapacidad y su relación con el bienestar subjetivo.

Investigador responsable: Maria Ignacia Galarce Muñoz

Profesora guía: Claudia Paz Pérez Salas – Universidad de Concepción

### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Su hijo/a ha sido invitado/a a participar en la investigación *Participación escolar de estudiantes con discapacidad y su relación con el bienestar subjetivo*, desarrollada por la estudiante de Magister en Psicología Ignacia Galarce Muñoz; en el marco del Proyecto Fondecyt *Reconocimiento, Respeto y Participación. Una investigación con escolares Chilenos, Mapuche, Inmigrantes y con discapacidad* a cargo de la Psicóloga Claudia P. Pérez-Salas, docente de la Universidad de Concepción.

El objetivo de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de autorizar a su hijo/a a participar de la presente investigación.

La participación de su hijo/a en la investigación consiste en 1 sesión **individual**, donde se le presentaran algunos cuestionarios, que tendrá que contestar, según su vía preferente de comunicación y en el caso de necesitar interprete se contará con este. La sesión tendrá una **duración aproximada de 60 minutos**. **Los resultados de la evaluación son confidenciales**, es decir, los participantes no serán identificados y sus nombres no aparecerán en ninguna parte de la investigación. Para garantizar la confidencialidad de los participantes, sus respuestas no serán registradas en los informes con sus nombres verdaderos y sólo tendrán acceso a las bases de datos profesionales ética y técnicamente capacitados. La investigadora principal será la responsable de la custodia de estos datos.

La sesión de evaluación, se desarrollará en dependencias del establecimiento de su hijo/a.

La participación de su hijo/a en la investigación no implica **ningún riesgo** para él/ella y usted tiene derecho a **negarse** a que participe, retirar a su hijo/a en cualquier momento del proceso y/o prohibir que se utilicen sus respuestas, incluso sin dar explicaciones. Del mismo modo, **si su hijo/a no desea participar**, esto implica que **no será incluido** en la investigación.

Los resultados de esta investigación permitirán comprender el proceso participación escolar de los estudiantes, con discapacidad y en qué medida dicha participación se relaciona con el bienestar subjetivo de cada uno de ellos.



## Universidad de Concepción

Facultad Ciencias Sociales

Magister en Psicología

Tesis de Magister: Participación escolar de estudiantes con discapacidad y su relación con el bienestar subjetivo.

Investigador responsable: María Ignacia Galarce Muñoz

Profesora guía: Claudia Paz Pérez Salas – Universidad de Concepción

### ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto participar en el estudio descrito, entendiendo que este cumple las características que han sido reseñadas y sobre la base de las siguientes condiciones adicionales:

Cualquier pregunta que yo quisiera hacer con relación a mi participación en este estudio será contestada por María Ignacia Galarce Muñoz, Rut: 17.457.710-2. Teléfonos: 87372502

Para cualquier duda, queja o inquietud que no me haya sido satisfactoriamente resuelta por el investigador responsable me podré dirigir a Gabriela Nazar, Presidente del Comité de Ética del Departamento de Psicología de la Universidad de Concepción. Teléfono: (41) 2203950.

Podré retirarme de este estudio en cualquier momento sin ser obligado(a) a dar razones y sin que ello me perjudique. No hay efectos negativos o riesgos identificables en esta investigación.

Los resultados de este estudio pueden ser publicados, pero mi identidad y revelada y estos datos personales permanecerán en forma confidencial.

Mi consentimiento está dado voluntariamente sin que haya sido forzada (o) u obligada (o).

Se firman dos copias de este documento, una de las cuales quedará en poder de cada participante y otra en manos del investigador responsable.

Completar la información que se solicita a continuación:

Yo, \_\_\_\_\_(nombre completo, datos de identificación) comprendo y acepto la información que se entregó anteriormente, declaro conocer los objetivos del estudio y he podido hacer preguntas sobre el mismo.

Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

En atención a estas consideraciones, libremente marque la que corresponda.

Yo ACEPTO participar en este estudio

Yo NO ACEPTO participar en este estudio

---

**Maria Ignacia Galarce Muñoz**

Investigadora Responsable

---

**Firma**



### Anexo 3: Asentimiento.



## Universidad de Concepción

Facultad Ciencias Sociales

Magister en Psicología

Tesis de Magister: Participación escolar de estudiantes con discapacidad y su relación con el bienestar subjetivo.

Investigador responsable: María Ignacia Galarce Muñoz

Profesora guía: Claudia Paz Pérez Salas – Universidad de Concepción

### Asentimiento Informado\*

He sido invitado/a a ser parte de un estudio para *evaluar mi participación en la escuela y satisfacción con mi vida* ejecutado por la Psicóloga Ignacia Galarce Muñoz, Estudiante de Magister en Psicología, a cargo de Claudia P. Pérez – Salas, Profesora de la Universidad de Concepción.

Se me pedirá que realice actividades como:

- ☉ *Completar* algunos cuestionarios.
- ☉ *Marcar la respuesta* que más me identifique.

Algunas cosas importantes de mi participación

- Las respuestas que daré son *privadas* y no serán conocidas por otras personas excepto la investigadora responsable.
- Si durante la actividad me siento incómodo/a o no me gusta, *puedo negarme a continuar* en cualquier momento y esto no me traerá ningún problema.
- Tu participación dura aproximadamente *60 minutos* y será en alguna sala del colegio al que asistes.
- *Puedo contactarme* con la investigadora de este proyecto al correo [mgalarce@udec.cl](mailto:mgalarce@udec.cl) o con la investigadora principal [cperezs@udec.cl](mailto:cperezs@udec.cl) al correo al fono 8-4293711 para preguntarle sobre mi participación en el estudio.

Yo (nombre) \_\_\_\_\_ acepto participar voluntariamente en el estudio.

En caso de niños/as o jóvenes que no puedan leer o escribir:

Yo (nombre) \_\_\_\_\_ certifico que (nombre del participante) \_\_\_\_\_

accedió por medio de su modo habitual de comunicación (gestos, vocalizaciones, señas, etc.) a participar en el estudio y que comprende en qué consiste su colaboración.

Firma \_\_\_\_\_

\* El asentimiento informado se les leerá y explicará a los niños que no puedan leer o escribir y se les solicitará su autorización a participar por medio de su modo habitual de comunicación (gestos, vocalizaciones, señas, etc).

