

**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**



**RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE, PARTICIPACIÓN Y
COMPROMISO ESCOLAR DE ADOLESCENTES CON Y SIN
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN EL GRAN
CONCEPCIÓN**

TESIS PRESENTADA A LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES DE LA
UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE
MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA

POR:

VERÓNICA ALEJANDRA MORALES QUIROGA

PROFESORA GUÍA:

DRA. CLAUDIA PAZ PÉREZ-SALAS

CONCEPCIÓN, CHILE

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.



Agradecimientos

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi mamá, papá y amigas por su amor y apoyo incondicional en esta etapa de especialización profesional, alentándome a dar lo mejor de mí día a día para cumplir mi meta. De igual manera, extendiendo mi gratitud a las agrupaciones de familias por el autismo del Gran Concepción, adolescentes y establecimientos educacionales que participaron en esta investigación permitiéndome comprender sus experiencias escolares y dar respuesta a mi objeto de estudio. Agradezco además al FONDECYT 1231656 por financiarme como tesista y a mi profesora guía por creer en mí, acompañarme y motivarme en todo momento.



Índice

Índice de tablas.....	6
Introducción	9
Trastorno del Espectro Autista	9
Relación docente-estudiante	10
Participación escolar	11
Compromiso escolar.....	15
Marco Teórico.....	18
Trastorno del Espectro Autista	18
<i>Estudiantes con TEA y PIE en Chile</i>	21
Relación docente-estudiante	24
Participación Escolar.....	28
Compromiso Escolar	34
Hipótesis	38
Objetivo General de la Investigación:	38
<i>Objetivos Específicos de la Investigación:</i>	39
Método	40
Diseño de Investigación	40
Participantes	40
Variables e Instrumentos	41
a) <i>Relación docente-estudiante</i>	41
b) <i>Participación escolar</i>	42
c) <i>Escala Multidimensional del Compromiso Escolar:</i>	42
Procedimiento	43
Análisis de Datos.....	44
Consideraciones Éticas.....	44
Resultados	46
Descripción de la relación docente-estudiante, la participación escolar y el compromiso escolar en adolescentes con TEA y DT	47
Comparación de la relación docente-estudiante, la participación escolar y el compromiso escolar entre adolescentes con TEA y DT	52
Análisis de la influencia de las variables relación docente-estudiante y participación escolar en el compromiso escolar de adolescentes con TEA y DT.....	56
Discusión y Conclusiones	61
La relación docente-estudiante, la participación escolar y el compromiso escolar en adolescentes con TEA y DT	61

Comparación entre adolescentes con TEA y DT en torno a la relación docente-estudiante, la participación escolar y el compromiso escolar	62
Impacto de la relación docente estudiante y la participación escolar en el compromiso escolar de adolescentes con TEA y DT	69
Referencias.....	73
Anexos	87
Anexo 1: Subescala del Instrumento de Compromiso Escolar (Student Engagement Instrument) de Appleton et al. (2006).....	87
Anexo 2: Escala de Participación Escolar (School Participation Scale) de John-Akinola y Nic-Gabhainn (2014).....	88
Anexo 3: Escala Multidimensional del Compromiso Escolar (Multidimensional School Engagement Scale) de Wang et al. (2019).....	90
Anexo 4: Cartas equipos directivos de distintos establecimientos educacionales del Gran Concepción con PIE.....	92
Anexo 5: Consentimiento informado a la madre y/o padre de los y las escolares.....	93
Anexo 6: Asentimiento informado de los y las escolares.	95



Índice de tablas

Tabla 1 Criterios diagnósticos del TEA y niveles de apoyo.....	20
Tabla 2 Estadística descriptiva de edad y género	46
Tabla 3 Estadística descriptiva de variables en los grupos.....	47
Tabla 4 Estadística comparativa de variables en los grupos.....	52
Tabla 5 Regresión lineal entre relación docente-estudiante, participación escolar y condición del o la estudiante en compromiso escolar.....	56
Tabla 6 Regresión lineal entre relación docente-estudiante y dimensiones de participación escolar en compromiso conductual.....	57
Tabla 7 Regresión lineal entre relación docente-estudiante y dimensiones de participación escolar en compromiso cognitivo.....	58
Tabla 8 Regresión lineal entre relación docente-estudiante y dimensiones de participación escolar en compromiso emocional.....	59
Tabla 9 Regresión lineal entre relación docente-estudiante y dimensiones de participación escolar en compromiso social.....	60



Resumen

El bienestar y el aprendizaje de los y las adolescentes están fuertemente influenciados por la relación docente-estudiante, la participación y el compromiso escolar, factores que presentan mayores barreras para estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA) en comparación con sus pares con desarrollo típico (DT). Esta investigación tuvo como objetivo evaluar la relación docente-estudiante y participación escolar de adolescentes con TEA versus DT y su efecto en el compromiso escolar en establecimientos educacionales regulares del Gran Concepción. Mediante un diseño no experimental, correlacional y transversal se seleccionó una muestra de tipo no probabilística intencional de un grupo 51 adolescentes con TEA y 51 con DT que se encontraban entre 5° y 4° año medio ($M = 13,29$; $DE = 1,75$) en establecimientos regulares. Se aplicaron la subescala TSR del SEI, la escala SPS y la MSSE. Los resultados muestran que, aunque la relación docente-estudiante y la participación escolar fueron altas en ambos grupos, los y las adolescentes con TEA mostraron un menor compromiso escolar global (TEA: $M = 68.333$; DT $M = 74.922$) y mayor desconexión escolar global (TEA: $M = 43.74$; DT $M = 37.37$). Se identificó una asociación significativa entre una mejor relación docente-estudiante, una mayor participación escolar y un mayor compromiso escolar en ambos grupos. El modelo final, que incluye estas variables junto con la condición del estudiante (TEA o DT), explicó el 45,2% de la variabilidad en el compromiso escolar global. Dentro del modelo, se encontró que tener un diagnóstico de TEA se asocia con un menor compromiso escolar en comparación con tener DT, lo que refuerza el impacto de esta condición en el nivel de compromiso.

Palabras claves: trastorno del espectro autista, relación docente-estudiante, compromiso escolar, participación escolar, adolescentes.

Abstract

The well-being and learning of adolescents are strongly influenced by the teacher-student relationship, school participation and school engagement, factors that present greater barriers for students with autism spectrum disorder (ASD) compared to their peers with typical development (TD). The aim of this research was to evaluate the teacher-student relationship and school participation of adolescents with ASD versus TD and its effect on school engagement in regular educational establishments of Gran Concepción. A non-experimental, correlational and cross-sectional design was used to select a non-probabilistic purposive sample of 51 adolescents with ASD and 51 with TD who were between 5th and 4th grade ($M = 13.29$; $SD = 1.75$) in regular schools. The TSR subscale of the SEI, the SPS scale and the MSSE were applied. The results show that, although the teacher-student relationship and school participation were high in both groups, adolescents with ASD showed lower overall school engagement (ASD: $M = 68.333$; TD $M = 74.922$) and higher overall school disengagement (ASD: $M = 43.74$; TD $M = 37.37$). A significant association was identified between better teacher-student relationships, higher school participation, and greater school engagement in both groups. The final model, which includes these variables along with the student condition (ASD or TD), explained 45.2% of the variance in overall school engagement. Within the model, having a diagnosis of ASD was associated with lower school engagement compared to having TD, highlighting the impact of this condition on engagement levels.

Keywords: autism spectrum disorder, teacher-student relationship, school engagement, school participation, adolescents.

Introducción

Trastorno del Espectro Autista

La definición de Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha ido variando a través de los años. En la actualidad, según indica la Asociación Americana de Psiquiatría en el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales en su quinta edición versión revisada (DSM-V-TR), el TEA se encuentra dentro de los Trastornos del Desarrollo Neurológico, cuyas características implican en el criterio A dificultades persistentes en el uso social de la comunicación verbal y no verbal junto con el criterio B de patrones repetitivos y restringidos de comportamiento (First et al., 2022).

Durante los últimos años, la prevalencia mundial del diagnóstico de TEA ha ido en aumento, lo cual se ve reflejado en la revisión sistemática de 71 artículos realizada por Zeidan et al. (2022) quienes revelaron que a nivel global 65 de cada 10.000 nacidos en el mundo presentan la condición TEA, en donde la media mujer/hombre es de 4,2 y el porcentaje promedio de comorbilidad con discapacidad intelectual (DI) es de un 33%. Los autores concluyen que existe un aumento de la prevalencia mundial de autismo a partir de los estudios revisados y lo atribuyen a los efectos combinados de múltiples factores y mejoras positivas, incluido el aumento en la conciencia de la comunidad y la respuesta de salud pública a nivel mundial, así como también, en el progreso en la detección temprana del TEA (Zeidan et al., 2022).

En Latinoamérica países como Colombia, Argentina, Ecuador y Perú han impulsado la detección temprana de señales de alerta del desarrollo en el primer nivel de atención de salud, a través de guías, protocolos o normas técnicas actualizadas o en proceso, para la derivación oportuna al segundo y tercer nivel de atención de salud que permitan identificar precozmente el TEA y contribuir con antecedentes actuales en relación a la predominancia de este diagnóstico en la población (Velarde et al., 2021).

En Chile aún se desconoce la prevalencia actual de esta condición en la población (Rojas et al., 2019, Yáñez et al., 2021) pero se estima que cerca del 1,5% de los niños y las niñas menores de 8 años presentan TEA (Rojas et al., 2019). Si bien este dato es relevante, no especifica el estado actual de este diagnóstico ni lo que ocurre en los distintos contextos de la sociedad con la diversidad de personas chilenas que forman parte del espectro autista.

Ahora bien, a pesar de que los antecedentes sobre esta condición en Chile son escasos, recientemente ha sido promulgada por el estado chileno una Ley de Autismo para la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con TEA en el ámbito social, de salud y de educación (Ley N° 21.545, 2023). No obstante, existe la necesidad de continuar tomando decisiones sobre políticas públicas en educación y salud para el estudio y abordaje multidisciplinario del TEA a nivel nacional, con el propósito de poder responder a las distintas necesidades que presenta la población chilena con este diagnóstico.

Al respecto, con base en la diversidad de características que conforman el espectro autista es posible señalar que el DSM-V-TR establece tres niveles de apoyo que requieren las personas con esta condición por parte del ambiente para desenvolverse de manera funcional en este contexto desde el grado 1: necesita ayuda; grado 2: necesita ayuda notable y grado 3: necesita ayuda muy notable, sustentando así el planteamiento de la intervención y nivel de discapacidad que se debe indicar en el diagnóstico.

La investigación sobre esta población es importante a medida que los y las profesoras comienzan a identificar cada vez a más estudiantes con TEA al interior de las salas de clases. No obstante, la literatura plantea que existen deficiencias en la respuesta educativa por la falta de conocimiento de los y las docentes que repercuten en el desarrollo y participación escolar de las personas en situación de discapacidad y que forman parte del espectro autista (Sabat et al., 2019). Como apoyo a la afirmación expuesta, Hodges et al. (2020) y Poling et al. (2022) indican que existe en el contexto escolar una sensación abrumadora de que los y las estudiantes con autismo tienen que “encajar” en las aulas, adaptándose al entorno regular, en lugar de darle mayor énfasis, por ejemplo, a fortalecer su participación y compromiso con la comunidad educativa, así como promover vínculos saludables con sus docentes.

Relación docente-estudiante

En cuanto a las relaciones que establecen los y las estudiantes del espectro autista en el contexto escolar, estas han sido descritas como la base sobre la que descansa el éxito de toda intervención educativa (Poling et al., 2022). En ese sentido, es crucial cómo los y las docentes interactúan y construyen relaciones con sus estudiantes. Las investigaciones en este campo han destacado la relevancia de los aspectos emocionales en la construcción de

relaciones docente-estudiante de calidad. Estos aspectos se consideran fuertes predictores de un mejor rendimiento escolar, incluso superando la influencia de los aspectos profesionales y curriculares de la enseñanza (Pastore y Luder, 2021).

Para estudiantes que presentan una condición asociada a discapacidad, diagnóstico TEA o Necesidades Educativas Especiales (NEE) la relación con sus docentes se convierte en un elemento crucial para su desarrollo e inclusión escolar (Pastore y Luder, 2021). Según Pastore y Luder (2021) este grupo de estudiantes son más vulnerables al aislamiento, la victimización y la sensación de no sentirse parte de la comunidad educativa. En este contexto, Pérez-Salas et al. (2021) indican en su investigación realizada en Chile que la construcción de una relación positiva de estudiantes con NEE con sus docentes es un factor determinante para su bienestar emocional, autoestima y éxito académico. Asimismo, en el estudio de Zañartu y Pérez-Salas (2023), las autoras señalan que si bien no existen diferencias estadísticamente significativas en la relación docente-estudiante entre los grupos TEA y DI, estudiantes mujeres con TEA informaron una relación docente-estudiante peor que sus compañeros hombres con esta misma condición.

En los últimos años ha aumentado la preocupación por las experiencias escolares de los y las estudiantes con TEA dado que son más propensos y/o propensas a sufrir acoso escolar, tener menos apoyo social y experimentan suspensiones más frecuentes, así como importantes restricciones de participación en la escuela en comparación con sus pares que tienen un DT (Hodges et al., 2020).

Participación escolar

Ahora bien, cuando se habla de participación escolar es de relevancia señalar que especialistas en el área la definen como un conjunto de prácticas cuyo propósito es alentar la expresión de opiniones, la toma de decisiones democráticas o conjuntas y el involucramiento en los procesos de decisión de los y las estudiantes dentro de los colegios, aprovechando las oportunidades para participar activamente en los roles correspondientes a su edad y cultura (Griebler et al., 2017; Kheirollahzadeh et al., 2021; Simovska, 2012).

Mientras que John-Akinola y Nic-Gabhainn (2014) la caracterizan como la participación general de los y las estudiantes en la vida escolar cotidiana (incluidas las actividades y eventos escolares); toma de decisiones; las relaciones interpersonales en el

ámbito escolar; tener un sentido de pertenencia y garantizar la participación igualitaria de todos y todas dentro del establecimiento educacional.

De acuerdo a estos planteamientos, es que se considera la participación escolar como una parte vital del desarrollo integral de las personas, especialmente el de aquellas que se encuentran en situación de discapacidad o presentan condiciones del neurodesarrollo como el autismo, dado que participar activamente les permite fortalecer habilidades y competencias, formar amistades y relaciones, expresar su creatividad, desarrollar una identidad propia y determinar el significado y propósito en la vida, lo cual tiene un impacto positivo en su bienestar (Galarce et al., 2020).

Al respecto, John-Akinola y Nic-Gabhainn (2014) señalan que cuanto más participa el estudiantado en la vida escolar cotidiana, más probable es que reporten resultados positivos de salud y bienestar. Al mismo tiempo que Albornoz et al. (2015) indican que los y las estudiantes al participar en el contexto escolar refuerzan la creación de una buena convivencia, contribuyendo así de manera significativa en sus procesos de aprendizaje.

En Chile, a partir de la literatura revisada se ha evidenciado que existe poca información actualizada sobre la participación escolar de personas con TEA. Si bien desde la década de los 90 el Ministerio de Educación (MINEDUC) ha implementado el Programa de Integración Escolar (PIE) como una estrategia que busca mejorar la calidad de la educación que se imparte en los establecimientos regulares, favoreciendo la presencia y participación principalmente de aquellos y aquellas estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad o presentan la condición TEA, estas medidas no han sido suficiente dada las barreras que generan para su inclusión al tender hacia la individualización, segregación y pérdida de la participación en contextos comunes con sus pares con DT (García et al., 2022; Tamayo et al., 2018).

Asimismo, los escasos antecedentes disponibles reflejan que los padres y madres de niños, niñas y adolescentes con TEA experimentan 3,4 veces más dificultades para una matrícula escolar en comparación con otros y otras estudiantes con necesidades de cuidado especial (García et al., 2022). Otro estudio plantea que los y las profesionales de las escuelas consideran que carecen de la competencia necesaria para apoyar las necesidades de aprendizaje de estudiantes con TEA, lo que lleva a una tendencia a transferir la responsabilidad de su formación académica a sus familias, especialmente cuando los y las

estudiantes presentan NEE que implican altos niveles de apoyo (Eguiguren y Madera, 2020).

Otros autores señalan, a partir de los datos del Estudio longitudinal de estudiantes australianos con autismo, que los niños y niñas con TEA se encuentran representados por la opción “algo involucrados e involucradas” (Simpson et al., 2019, p. 686) en las actividades del aula, a diferencia de sus compañeros y compañeras que no forman parte del espectro, lo cual parece ser consistente y se ve reflejado en los bajos niveles de participación escolar que perciben en esta investigación sus padres y madres a medida que sus hijos e hijas van creciendo. Lo anterior tiene por tanto consecuencias de por vida para su aprendizaje, desarrollo y bienestar e imposibilita la aplicación de intervenciones eficaces que promuevan y garanticen su inclusión (Simpson et al., 2018; Simpson et al., 2019).

La etapa de la adolescencia no queda exenta a este fenómeno, puesto que, en el estudio de Chang et al., (2019) se evidencia que la participación escolar de los y las adolescentes con TEA, particularmente aquellos y aquellas que requieren mayores niveles de apoyo, fue sustancialmente menor que la de los y las adolescentes con un DT. La participación se examinó utilizando la Escala de Participación de Niños y Adolescentes en donde los resultados indicaron además que la calidad de la amistad se correlacionó significativamente con la participación escolar para ambos grupos de jóvenes (Chang et al. 2019). Mientras que, otros investigadores en el área señalan que la participación escolar reducida en esta fase del desarrollo tiene consecuencias de por vida para el aprendizaje y desarrollo y por tanto puede limitar potencialmente las futuras oportunidades de participación social durante la edad adulta en la población con TEA (Ambrose et al., 2022; Lüddeckens, 2021, Maciver et al., 2020).

Expertos en el área indican que existen limitaciones en los escasos estudios encontrados en torno a esta problemática, puesto que históricamente ha habido una falta de medidas para apoyar la evaluación de la participación escolar en las escuelas debido a que el nivel de complejidad aumenta frente a las diversas características que conlleva el espectro autista al momento de comunicarse y procesar la información de su entorno, por lo que los estudios disponibles la han estado investigando a través de las percepciones de terceros, tales como docentes y familiares en escuelas primarias (Adair et al., 2018;

Alkeraida, 2021; Chang et al., 2019; Hodges et al., 2020; Maciver et al., 2020; Teixeira y Morgado, 2016).

Con referencia a esto, especialistas señalan como obstáculo que el sesgo del recuerdo puede perjudicar estas mediciones de participación escolar cuando los y las docentes informan las experiencias de niños, niñas y adolescentes con TEA dentro de cohortes más grandes. Otra forma potencial de sesgo es la deseabilidad social, es decir, cuando los y las docentes ofrecen respuestas mejores de participación escolar del estudiantado con TEA para no exponer una imagen negativa de la escuela en la investigación en la que están participando (Alkeraida, 2021; Chang et al., 2019; Hodges et al., 2020; Maciver et al., 2020).

Diversos estudios internacionales (Ambrose et al., 2022; Hodges et al., 2020; Maciver et al., 2020; Simpson et al., 2019) señalan que, si bien ha habido un cambio positivo en la última década hacia la inclusión y la provisión de apoyos para niños, niñas y adolescentes con TEA, específicamente en entornos convencionales, los y las estudiantes con esta condición siguen encontrando una serie de barreras para su participación en los establecimientos de educación regular. Además, indican que existe escasa información sobre los retos a los que se enfrentan diariamente y qué tan temprano en su trayectoria escolar surgen estos desafíos que dificultan su acceso a la educación (Ambrose et al., 2022; Hodges et al., 2020; Maciver et al., 2020; Simpson et al., 2019).

A medida que los y las estudiantes avanzan en su desarrollo, la necesidad de sentirse incluidos y construir una identidad propia se vuelve cada vez más crucial. El periodo de la adolescencia, con sus cambios cognitivos, afectivos y sexuales, trae consigo una etapa de inestabilidad emocional en la que la pertenencia a un grupo y el apoyo social son vitales. Por lo tanto, los establecimientos educacionales tienen la responsabilidad de ser espacios seguros de aprendizaje y apoyo donde los y las adolescentes puedan sentirse parte de una comunidad, en donde la calidad de las relaciones con sus docentes es fundamental para lograr este objetivo (Bakadorova y Raufelder, 2018; Jowett et al., 2023; Pastore y Luder, 2021).

Un estudio señala que la relación docente-estudiante de alta calidad puede servir como un factor de protección clave para promover la participación escolar de estudiantes con TEA en el aula (Losh et al., 2022). No obstante, autores destacan que muy pocas

investigaciones han abordado este vínculo en jóvenes con autismo que se encuentren cursando la educación secundaria, por lo que se hace necesario profundizar en la relación entre docentes y adolescentes con TEA en estos niveles de enseñanza desde su propia perspectiva (Blacher et al., 2014; Poling et al., 2022; Zañartu y Pérez-Salas, 2023). Lo anterior cobra mayor relevancia puesto que Lara et al. (2022) establecen en su investigación que este vínculo influye en el rendimiento académico y compromiso escolar de los y las estudiantes.

Compromiso escolar

El compromiso escolar se define como la participación de los y las estudiantes en su proceso educativo desde un constructo multidimensional conformado por el ámbito conductual, emocional, cognitivo y social, el cual es relevante examinar dada su influencia en la trayectoria escolar a través de factores individuales y contextuales en el que se desenvuelven, como lo son el sexo, la edad y las interacciones que establecen con sus docentes (Alrashidi et al., 2016; Christenson et al., 2012; Fredricks et al., 2004; Miranda-Zapata et al., 2018; Rimm-Kaufman et al., 2015; Skinner et al., 2008; Wang et al., 2019).

Diversos autores han demostrado que estudiantes hombres tienden a presentar niveles de compromiso escolar más bajos que las mujeres (Wang y Eccles, 2012; Wang et al., 2011), y que quienes se encuentran en los últimos años de la enseñanza media exhiben un compromiso menor en comparación con quienes cursan los primeros años, por lo que se el compromiso escolar tiende a disminuir a lo largo de la adolescencia (Burns et al., 2018; Engels et al., 2021). Al respecto, Pérez-Salas et al. (2021) encontraron que las relaciones docente-estudiante y las oportunidades de participación escolar podrían ser variables claves para reducir la desconexión y sus consecuencias negativas, tanto para estudiantes con NEE como en aquellos y aquellas con DT. Sin embargo, las investigaciones recientes disponibles en esta área se han focalizado en estudiar la relación docente-estudiante y participación escolar enfocándose en adolescentes con DT, dejando escasos antecedentes disponibles sobre lo que ocurre con este constructo en estudiantes con TEA y su influencia en el compromiso escolar de esta población en particular (Ewe, 2019; O'Donnell y Reschly, 2020).

Teniendo en cuenta el papel central de la relación docente-estudiante, la participación y el compromiso escolar en esta etapa del ciclo vital, y considerando la

influencia positiva de una relación estrecha entre docentes y estudiantes en los procesos de aprendizaje, así como las tasas reducidas de participación y compromiso escolar a nivel internacional y los datos incipientes encontrados en Chile, resulta fundamental profundizar en esta área. Esto permitirá comprender las experiencias de los y las adolescentes con TEA desde su perspectiva y compararlas empíricamente con las vivencias de sus pares con DT. A través de esta comparación, se podrán identificar las diferencias y similitudes entre ambos grupos de adolescentes, con el objetivo de proponer estrategias de intervención más efectivas y personalizadas que garanticen el acceso y permanencia de todo el estudiantado en contextos de educación regular, independientemente de su condición (Ambrose et al., 2022; Berchiatti et al., 2022; Cardenal et al., 2023; Lüddeckens, 2021; Pastore y Luder, 2021; Zañartu y Pérez-Salas, 2023).

La relevancia teórica de abordar esta problemática, dada la limitada base de investigación existente, radica en contribuir al conocimiento sobre adolescentes con TEA en variables que impactan en el aprendizaje, como la relación docente-estudiante y la participación escolar, a partir del modelo teórico del sí-mismo. Este enfoque postula que los factores individuales y contextuales influyen en las diversas variantes del compromiso escolar, el cual se ve afectado por la manera en que el contexto escolar satisface las necesidades psicológicas de vinculación, autonomía y competencia (Connell y Wellborn, 1991). Cuando estas necesidades se cubren, el compromiso escolar aumenta, promoviendo el desarrollo integral, la sensación de bienestar y la salud mental de los y las estudiantes, al brindarles una educación inclusiva y de calidad como merecen (Ambrose et al., 2022; Gelbar et al., 2021; Howells et al., 2020; John-Akinola y Nic-Gabhainn, 2014).

Esto además cobra una gran relevancia práctica, dado que permite generar instancias de concientización en la comunidad y desarrollar herramientas futuras que fortalezcan la relación docente-estudiante, la participación y el compromiso escolar de estudiantes con autismo (Ambrose et al., 2022; Howells et al., 2020). A nivel social, los hallazgos y la identificación de los factores asociados a estas variables en adolescentes con TEA resultan podrían influir en la gestión de futuras políticas públicas, contribuir al bienestar de las familias dentro del espectro autista, e implementar intervenciones eficaces que promuevan su inclusión educativa y su posterior inserción en el mundo laboral durante la adultez (Ambrose et al., 2022; Howells et al., 2020).

Sobre esta base, se puede señalar que existe un vacío teórico en Chile sobre la relación docente-estudiante, la participación y el compromiso escolar en adolescentes con TEA. Surge así la necesidad de investigar este tema, para contribuir con datos actuales que fortalezcan su participación en los establecimientos educacionales y beneficien sus procesos de aprendizaje. Por lo tanto, la pregunta de investigación de la presente tesis es ¿Cómo se asocia la relación docente-estudiante y la participación escolar con el compromiso escolar de adolescentes con Trastorno del Espectro Autista en comparación a la de sus pares con desarrollo neurotípico que asisten a establecimientos educacionales regulares del Gran Concepción?



Marco Teórico

Trastorno del Espectro Autista

Desde su primera descripción, el concepto de autismo ha sido redefinido a través del tiempo. Rosen et al. (2021) señalan que el reconocimiento de esta condición tomó casi 40 años desde la clásica definición de autismo infantil del psiquiatra austríaco Leo Kanner quien, en 1943, a partir de las observaciones de ocho niños y tres niñas, hace la presentación de forma categórica y sistemática de las alteraciones autistas del contacto afectivo detallando los síntomas que conforman el cuadro clínico, tales como la incapacidad de sus pacientes para relacionarse con otros, alteraciones del lenguaje que variaban desde el mutismo total hasta la producción de relatos sin significado, insistencia obsesiva en mantener el ambiente sin cambios; aparición, en ocasiones, de habilidades especiales; buen potencial cognitivo, pero limitado a sus temas de interés; aspecto físico normal y fisonomía inteligente; y aparición de los primeros síntomas desde el nacimiento, los cuales estaban significativamente afectados y tenían gran repercusión en su desarrollo (Celis y Ochoa, 2022; Jaramillo et al., 2022).

Tiempo después de este descubrimiento, en el año 1944, el pediatra austríaco Hans Asperger complementa las indagaciones ya existentes con la observación de cuatro niños, describiendo a estos sujetos como personas con falta de empatía, ingenuidad, dificultad para formar amistades, lenguaje pedante y repetitivo, déficit en la comunicación no verbal, interés rígido por temas específicos, movimientos torpes y descoordinados. Para Hans Asperger estos infantes tenían una manera diferente de ver el mundo y no una enfermedad mental, por lo que utilizó el término psicopatía autista para referirse a ellos (Fernández et al., 2021; Herrera del Águila, 2022).

En el año 1979 la psiquiatra británica Lorna Wing introduce por primera vez el concepto de TEA. Este cambio se produjo después de identificar a pacientes que, sin ajustarse a los perfiles previamente establecidos, mostraban lo que desde el año 1981 se conoce como Tríada de Wing, conformada por las dificultades en la interacción social, en la comunicación y el lenguaje, y en la flexibilidad de la conducta (Fernández et al., 2021).

Las descripciones del comportamiento de las personas con TEA por tanto han pasado por diferentes categorías de clasificación y por muchas discusiones en el ámbito de

la salud mental hasta llegar a la definición más reciente. Esta evolución se relaciona con los cambios de paradigmas sobre cómo concebir y abordar la relación salud-enfermedad y con los avances tecnológicos que generan rupturas, continuidades e innovaciones en los modos de construir y comprender los avances científicos. Al respecto, los manuales internacionales que clasifican los trastornos mentales y otras patologías han modificado, en sus últimas ediciones, la identificación, descripción de los síntomas, conductas y los criterios de diagnóstico de la condición TEA (Grosso, 2021).

Actualmente, según la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud en su onceava edición (CIE-11), el TEA forma parte del código de los Trastornos Mentales, Comportamentales y del Neurodesarrollo, específicamente en la subcategoría Trastornos del Neurodesarrollo. Además, se caracteriza por déficits persistentes en la capacidad de iniciar y sostener la interacción social recíproca y por presentar patrones comportamentales e intereses restringidos, repetitivos e inflexibles (Grosso, 2021).

La CIE-11 modifica la nomenclatura categorial por una distinción dimensional que aporta pautas para distinguir entre autismo con y sin DI y con ausencia o presencia grave y/o leve de lenguaje funcional, así como también, incluye la pérdida de competencias previamente adquiridas como una característica para tener en cuenta a la hora de efectuar un diagnóstico (Grosso, 2021; Rosen et al., 2021).

Por otra parte, en el año 2022 se realiza una actualización de los criterios diagnósticos del DSM-V publicándose el DSM-V-TR siendo esta la primera edición revisada del último manual desde su publicación original, en la cual el TEA se encuentra dentro de los Trastornos del Desarrollo Neurológico, cuyas características implican un déficit persistente en la comunicación verbal y no verbal en diversos contextos, patrones restringidos de comportamientos e intereses o actividades (First et al., 2022).

Asimismo, el DSM-V-TR establece tres niveles de apoyos que requieren las personas con esta condición por parte del ambiente para desenvolverse de manera funcional en este contexto, fundamentando así el planteamiento de la intervención y nivel de discapacidad que se debe indicar en el diagnóstico, tal como lo demuestra la Tabla 1 a continuación:

Tabla 1*Criterios diagnósticos del TEA y niveles de apoyo*

Niveles de apoyo	Comunicación social	Comportamientos restringidos y repetitivos
Grado 1 “Necesita ayuda”	Deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes. Dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tienen poco interés en las interacciones sociales.	La inflexibilidad de comportamiento causa una interferencia significativa. Dificultad para alternar actividades. Los problemas de organización y de planificación dificultan la autonomía.
Grado 2 “Necesita ayuda notable”	Deficiencias notables de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal; problemas sociales aparentes incluso con ayuda in situ; inicio limitado de interacciones sociales; y reducción de respuesta o respuestas no normales a la apertura social de otras personas.	La inflexibilidad de comportamiento, la dificultad de hacer frente a los cambios u otros comportamientos restringidos/repetitivos aparecen con frecuencia. Ansiedad y/o dificultad para cambiar el foco de acción.
Grado 3 “Necesita ayuda muy notable”	Deficiencias graves de las aptitudes de comunicación social verbal y no verbal causan alteraciones graves del funcionamiento, inicio muy limitado de las interacciones sociales y respuesta mínima a la apertura social de otras personas.	La inflexibilidad extrema de comportamiento, u otros comportamientos restringidos/repetitivos Ansiedad intensa/dificultad para cambiar el foco de acción.

Fuente: Elaboración propia a partir de lo planteado por la Asociación Americana de Psiquiatría (2013).

De acuerdo con lo planteado en los manuales diagnósticos citados con anterioridad, el TEA ha integrado las diversas formas de autismo que se conocían hasta la fecha, en donde ya no se habla de Síndrome de Asperger, autismo leve o profundo, o de alta o baja funcionalidad, sino que se diferencian en la cantidad e intensidad de los apoyos que cada persona con esta condición requiera.

En relación con lo expuesto, efectuar el diagnóstico de TEA es complejo dada su amplia particularidad, en cómo se manifiesta y cómo se expresan las características que lo definen a lo largo de las diferentes etapas del ciclo vital, siendo el diagnóstico fundamentalmente clínico por parte de profesionales con experiencia en el área. Las investigaciones han permitido precisar los primeros indicadores de TEA desde los 18 a los 24 meses de vida, dado que es alrededor de esta edad en que los síntomas característicos pueden distinguirse del DT, facilitando así el diagnóstico precoz y la aplicación de diferentes estrategias en el primer nivel de atención con el fin de asegurar una intervención temprana (Velarde et al., 2021; Zeidan et al., 2022).

Actualmente en Chile, Yáñez et al. (2021) realizaron la primera estimación de prevalencia de personas con TEA en dos comunas de Santiago, los resultados obtenidos en la muestra fueron de 1,96%, es decir, 1 cada 51 niños presentan la condición TEA, con una distribución por sexo de 4 niños por 1 niña, lo cual se asemeja a las más altas tasas reportadas a nivel mundial, con predominio en el sexo masculino, lo que se alinea a su vez con lo planteado en la literatura.

El notable aumento en la detección de personas con TEA en Chile ha generado un desafío significativo para el sistema educativo. En este contexto, el PIE ha cobrado vital importancia como herramienta para asegurar el acceso a la educación a estudiantes con esta condición (Rojas et al., 2019; Tamayo et al., 2018; Yáñez et al., 2021).

Estudiantes con TEA y PIE en Chile

En la década de los 90, surge en Chile, el PIE como una estrategia del sistema educacional que busca mejorar la calidad de la educación que se imparte en los establecimientos, favoreciendo la presencia y participación principalmente de aquellos y aquellas estudiantes con discapacidad y otras condiciones del neurodesarrollo (Tamayo et al., 2018).

El MINEDUC establece por tanto los PIE como parte de una estrategia inclusiva, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, favoreciendo el logro de los objetivos de aprendizaje de todo el estudiantado, particularmente de aquellos y aquellas que se encuentran en situación de discapacidad, presentan TEA o NEE, ya sean de carácter transitorias o permanentes (Rojas et al., 2019).

Los establecimientos que reciben fondos del estado chileno pueden solicitar la implementación de los PIE de forma voluntaria y para poder llevarlo a cabo deben diseñar un programa que cumpla los siguientes requisitos:

- a) Tener profesionales especializados con recursos didácticos y ayudas técnicas específicas que diagnostiquen las NEE de los y las estudiantes.
- b) Contar con profesionales autorizados por el MINEDUC y que formen parte del listado de profesionales de la educación especial.
- c) Tener una nómina de estudiantes que participarán en el PIE de acuerdo con lo establecido en el Decreto 170.
- d) Contar con un plan en el que profesionales competentes definan medidas de apoyo a los y las estudiantes en aulas regulares y planifiquen intervenciones, evaluaciones, trabajo colaborativo y coordinación entre docentes, así como también, tareas individuales específicas para la comunidad escolar que forma parte del programa con el objetivo de dar respuesta a sus NEE (Contreras et al., 2020; Rojas et al., 2019).

A nivel nacional existe poca información específica acerca de la modalidad de enseñanza en la que se encuentran estudiantes con autismo. No obstante, Eguiguren y Madera (2020) señalan que el número de estudiantes con TEA que asisten a establecimientos de educación regular en entornos inclusivos ha aumentado en relación con la población total. Sin duda, en los últimos años el MINEDUC ha realizado esfuerzos en pro de avanzar hacia un sistema escolar inclusivo, que se refleja en el aumento progresivo del acceso a PIE durante la enseñanza básica (García et al., 2022).

A pesar de ello, las familias chilenas de personas con TEA enfrentan muchas barreras para acceder a servicios. Un cuarto de los cuidadores encuestados en el estudio de García et al. (2022) se declara muy frustrado en sus esfuerzos por obtenerlos, expresando insatisfacción de demandas básicas. Con relación a lo expuesto, los padres y las madres de

niños, niñas y adolescentes con TEA en esta misma investigación experimentan 3,4 veces más dificultades para una matrícula escolar y acceso a servicios de salud comunitarios, y 2,7 veces más probabilidades de estar insatisfechos e insatisfechas en comparación con otras familias que tienen hijos e hijas con necesidades de cuidado especial.

En lo que concierne al acceso a los servicios en el ámbito escolar, un 92% de las personas con TEA asiste a algún tipo de sistema educativo y una proporción sustancial de ellas recibe apoyo adicional subvencionado (García et al., 2022). Sin embargo, en el estudio de Rojas et al. (2019) se evidenció que 71,7% de los y las profesionales que trabajan con niños y niñas con TEA en los PIE considerados en su investigación no tienen capacitación especializada. El 28,3% de los profesionales que mencionan haber recibido capacitación, lo ha hecho a través de cursos sin una evaluación formal posterior y el 88% de los encuestados señala que sus establecimientos educacionales no están preparados para recibir a estudiantes con el diagnóstico TEA.

Un segundo estudio, señala que los y las profesionales de las escuelas consideran que carecen de la competencia necesaria para apoyar las necesidades de aprendizaje de estudiantes con TEA, lo que lleva a una tendencia a transferir la responsabilidad de la formación académica de estos a sus familias, especialmente cuando los y las estudiantes presentan NEE que implican altos niveles de apoyo (Eguiguren y Madera, 2020).

Las investigaciones centradas en las perspectivas de madres y padres revelan una falta de disponibilidad de recursos humanos y materiales en los entornos educativos y destacan la necesidad de una mejor relación familia-escuela para apoyar a sus hijos e hijas con TEA. Ahora bien, poco se sabe sobre las experiencias escolares de estos niños, niñas y jóvenes en Chile desde su propia perspectiva, dado que los escasos estudios disponibles se centran mayoritariamente en los puntos de vista de las familias y docentes, por lo que es de gran relevancia señalar que para lograr comprender las necesidades, intereses y experiencias de esta población es necesario consultar directamente con los y las estudiantes con TEA (Eguiguren y Madera, 2020).

Lamentablemente la escasez de conocimientos sobre el espectro autista favorece la estigmatización y exclusión de este grupo de escolares privándolos de oportunidades de aprendizaje, no solo a nivel académico, sino que también socioemocional, ampliando el círculo de la discriminación de manera transversal. Lo anterior deja en evidencia la falta de estrategias de trabajo colaborativo entre los sectores de salud y educación para lograr un

mejor manejo en red de esta población y apoyar adecuadamente a sus familias, dado que el trabajo con personas del espectro autista requiere un abordaje integral e individualizado, para el adecuado desarrollo y bienestar biopsicosocial de cada individuo con esta condición del neurodesarrollo (Rojas et al., 2019).

La inclusión por lo tanto todavía se percibe como opcional para algunas escuelas y dominada por el temor de que los y las estudiantes con TEA puedan reducir los estándares generales del establecimiento (Eguiguren y Madera, 2020). Siguiendo esta misma línea Eguiguren y Madera (2020) señalan que a pesar de los altos niveles de desigualdad social vigentes, en Chile a través de los años se han implementado leyes que promueven la educación inclusiva y no selectiva para los y las estudiantes, tales como Ley de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad y Ley de Inclusión Escolar (Ley N° 20.422, 2010; Ley N° 20.845, 2015).

Sin embargo, las políticas escolares establecidas hasta la fecha solo han tenido un éxito parcial, puesto que actualmente se mantienen en el sistema escolar problemas de estigmatización hacia las personas con discapacidad y condiciones del neurodesarrollo (Eguiguren y Madera, 2020; Quijada et al. 2018; Roberts y Webster, 2020). Diversos factores podrían estar incidiendo en esta situación, por lo que de acuerdo a lo indagado en estudios nacionales e internacionales (Galarce et al., 2020; Pastore y Luder, 2021; Lara et al., 2022) las variables relación docente-estudiante, participación y compromiso escolar toman un rol protagónico que permitirá comprender mejor las dinámicas que se generan en el aula y desarrollar estrategias más efectivas para promover la inclusión y combatir la estigmatización de estudiantes con TEA (Alkeraida, 2021; Blacher et al., 2014; Losh et al., 2022; Zañartu y Pérez-Salas, 2023).

Relación docente-estudiante

Las actividades e interacciones cotidianas que tienen los y las estudiantes al pasar gran parte de sus días en la escuela, tanto en la sala de clases como en otros espacios del contexto escolar, influirán en gran medida en su aprendizaje y desarrollo. Los vínculos que ahí establecen han sido descritos como la base sobre la que descansa el éxito de toda intervención escolar (Poling et al., 2022). En ese sentido es crucial cómo los y las profesoras tratan, interactúan y construyen relaciones con sus estudiantes, sin embargo, un

desafío a superar en este ámbito es convencerles del papel que desempeña la calidad del vínculo establecido con el logro académico de estos, puesto que según el estudio de Poling et al. (2022) el profesorado considera que la relación sería una variable secundaria en comparación a la enseñanza académica o intervención de tipo conductual que realizan en los distintos cursos donde ejercen la docencia (Thornberg et al., 2022).

Durante los últimos treinta años, se han investigado las relaciones entre estudiantes y docentes dado el aporte que tienen estos vínculos en el desarrollo intelectual, social y emocional de los y las estudiantes (Berchiatti et al., 2022). Asimismo, quienes son amables, justos y sensibles a las voces y necesidades de los y las escolares, y que mantienen relaciones de confianza, colaboración y respeto, demuestran un estilo docente acorde con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y la Niña (Thornberg et al., 2022).

La indagación en este ámbito ha demostrado la importancia de los aspectos emocionales como marca de calidad de las relaciones docente-estudiante, reconociéndolos como fuertes predictores de un mejor rendimiento, en comparación con los aspectos profesionales y curriculares de la enseñanza en general. A través de la calidad de su relación, los y las docentes brindan a sus estudiantes importantes recursos psicológicos como resiliencia, competencia y optimismo. Estos recursos se consideran la base para una enseñanza efectiva y un mejor desempeño, dado que permiten procesos de aprendizaje profundos que a su vez fomentan el éxito académico (Pastore y Luder, 2021).

En consecuencia, las relaciones docente-estudiante positivas y emocionalmente nutritivas brindan a los y las escolares la confianza que necesitan para desarrollar una curiosidad académica saludable y un compromiso con las tareas de aprendizaje, así como también, se asocian con una gestión exitosa del aula y enseñanza efectiva por parte del profesorado, y un mayor rendimiento estudiantil y sentido de pertenencia con el colegio al que asisten por parte del estudiantado (Pastore y Luder, 2021; Thornberg et al., 2022).

En la investigación de Thornberg et al. (2022) los y las estudiantes enfatizan que las relaciones positivas con sus docentes son algo que desean en la escuela y las consideran una influencia importante en su motivación, compromiso y bienestar a lo largo de su trayectoria escolar. Mientras que, Poling et al. (2022) establecen que la relación de apoyo entre docente-estudiante contribuye significativamente al éxito desde la primera infancia y

continúa en la etapa de la adolescencia, por lo que la formación temprana de relaciones de alta calidad con el cuerpo docente sitúa a los y las estudiantes en una trayectoria hacia un desarrollo cognitivo óptimo y un funcionamiento conductual saludable desde la niñez hasta que concluyen su proceso de escolarización en los colegios (Jowett et al., 2023; Poling et al., 2022).

En ese sentido, a medida que los y las estudiantes crecen, estos aspectos cobran mayor importancia por el hecho de que la adolescencia, caracterizada como un periodo de desarrollo sensible en el que se producen cambios cognitivos, afectivos y sexuales, representa una fase de inestabilidad emocional en la que estar socialmente incluido juega un rol esencial para construir su propia identidad. Para sentirse parte de un grupo, los y las adolescentes deben experimentar los establecimientos educacionales como lugares confiables de aprendizaje y apoyo, lo que a su vez se basa en la calidad de sus relaciones con pares y docentes (Bakadorova y Raufelder, 2018; Jowett et al., 2023; Pastore y Luder, 2021).

Asimismo, la adolescencia durante la educación secundaria suele vivenciarse en un contexto distinto a la enseñanza básica, en donde los colegios generalmente se hacen más grandes y sus horarios de clases incluyen nuevas asignaturas, normas, ritmos y exigencias evaluativas (Bakadorova y Raufelder, 2018) y por ende implica que los y las adolescentes pasen menos tiempo con cada docente (Roorda et al., 2017). Junto a ello, Maulana et al. (2013) en su investigación, en donde abordan la relación docente-estudiante de jóvenes con desarrollo neurotípico, indican que la implicación de estos y estas con el profesorado disminuye durante la educación secundaria.

En la actualidad por lo tanto existen estudios que respaldan el valor de las relaciones tempranas entre estudiantes y docentes, sin embargo, estos se han centrado casi exclusivamente en niños, niñas y adolescentes con un DT (Blacher et al., 2014). En cuanto a aquellos y aquellas escolares que presentan una condición del neurodesarrollo, diagnostico asociado a discapacidad o NEE, la literatura plantea que la relación docente-estudiante es aún más importante, puesto que están más expuestos y expuestas al aislamiento, victimización y sentirse como seres extraños indeseables, alejándose así de su comunidad escolar (Pastore y Luder, 2021).

En una investigación chilena realizada con estudiantes con NEE, Pérez-Salas et al. (2021) encontraron que este grupo informaba mejores relaciones docente-estudiante que sus compañeros y compañeras con DT. Según las autoras, las características del sistema escolar chileno, como el PIE y la presencia de docentes de educación diferencial en las salas de clases, podrían ser responsables de los resultados positivos encontrados, dado que al realizar un trabajo individualizado con los y las escolares con NEE podrían estar mejorando las relaciones entre docente-estudiante en los centros educativos del país (Pérez-Salas et al., 2021).

Ahora bien, en el caso específico de estudiantes con la condición TEA, autores señalan que muy pocas investigaciones han abordado el vínculo docente-estudiante y hay escasa evidencia de qué factores influyen en él (Blacher et al., 2014; Zañartu y Pérez-Salas, 2023). De igual forma, faltan estudios previos que aborden esta relación específicamente en adolescentes con TEA que se encuentren cursando la enseñanza media, por lo que se hace necesario profundizar en la relación entre docentes y jóvenes con TEA desde su propia perspectiva (Blacher et al., 2014; Poling et al., 2022; Zañartu y Pérez-Salas, 2023).

Al respecto, es de suma importancia destacar el aporte de la investigación de Zañartu y Pérez-Salas (2023) en donde analizaron el vínculo docente-estudiante en Chile, comparando a grupos de adolescentes con TEA y DI, y en sus resultados señalan un efecto de interacción significativo entre el género del estudiante y su condición TEA o DI, debido a que las mujeres con TEA informaron de una relación docente-estudiante de menor calidad que la informada por hombres con TEA. En ese sentido, este estudio es vital para comprender la interacción entre género y autismo, y desarrollar estrategias de apoyo más eficaces a futuro (Zañartu y Pérez-Salas, 2023).

En relación con lo expuesto, las escuelas inclusivas se comprometen a proporcionar un entorno de aprendizaje para un desarrollo sano y un apoyo óptimo al aprendizaje de la totalidad de estudiantes, independientemente de su condición, diagnóstico o NEE. Para lograr este objetivo, la relación docente-estudiante por tanto es crucial y marca la diferencia, enfatizando en la influencia positiva de una estrecha relación entre ambas partes durante la adolescencia (Cardenal et al., 2023; Pastore y Luder, 2021). Por consiguiente, este factor debe tenerse en cuenta si se quiere implementar con éxito una educación inclusiva para adolescentes durante su trayectoria escolar, teniendo en cuenta las

percepciones relacionales de los y las estudiantes con TEA e investigando cómo estas dinámicas relacionales de los y las adolescentes con esta condición se asocian con la participación y compromiso escolar (Lara et al., 2022; Pastore y Luder, 2021; Roorda et al., 2021).

Participación Escolar

El término participación implica la posibilidad y la acción de ser tomado en cuenta e incidir en el espacio en el que se convive, destacándose como un indicador de calidad de vida y bienestar social (Chang et al., 2019; Maciver et al., 2020; Pérez-Salas et al., 2019, Pérez-Salas et al., 2020).

De igual forma, la participación se entiende como la conformación de dos componentes esenciales; por un lado la asistencia que implica estar ahí, la cual es medida como la frecuencia de asistencia y/o la diversidad de actividades disponibles, y por otro lado la implicación, es decir la experiencia de esta participación mientras se asiste (Hodges et al., 2020).

En la población infantil y juvenil, la participación es descrita como un proceso mediante el cual los miembros de estos grupos etarios colaboran entre sí en asuntos relacionados con su bienestar colectivo (Pérez-Salas et al., 2019). La participación está por tanto directamente vinculada al concepto de bienestar, dado que sin el bienestar es improbable que haya participación puesto que la persona no tiene sus necesidades básicas satisfechas y, por lo tanto, no puede dedicarse por completo a una determinada actividad o estímulo (Santos y Osorio, 2019).

Por lo tanto, la participación brinda oportunidades a los y las adolescentes para desarrollar habilidades físicas, cognitivas y de comunicación, lo cual les posibilita establecer relaciones sociales y fortalecer sus conductas adaptativas en el transcurso de su vida cotidiana (Pérez-Salas et al., 2020).

Si bien es necesario comprender el concepto de participación en su globalidad, es relevante señalar que cuando se habla de participación escolar este término cuenta con un enfoque más acotado, puesto que autores la definen como un conjunto de prácticas cuyo objetivo es alentar la expresión de opiniones, la toma de decisiones democráticas o conjuntas y el involucramiento en los procesos de decisión de los y las estudiantes dentro de los establecimientos educacionales, aprovechando las oportunidades para participar

activamente en los roles correspondientes a su edad y cultura (Kheirollahzadeh et al., 2021; Pérez-Salas et al., 2019).

En el estudio de Hodges et al. (2020) se define este concepto como participar activamente en actividades, tareas y rutinas que son típicas de los y las estudiantes a una determinada edad, así como también, implica un sentimiento subjetivo de pertenencia y actividad en el entorno escolar. Por lo que, simplemente estar presente en una sala de clases no conduce a la participación y no es indicativo tampoco de una inclusión exitosa.

Otro estudio establece que dentro del término de participación escolar prevalece en el estudiantado la capacidad de competencia, el sentido de sí mismos y las preferencias, entendidas como los elementos del entorno educativo que generan interés en los y las estudiantes hacia sus colegios (Imms et al., 2016).

Mientras que, para John-Akinola y Nic-Gabhainn (2014) la participación en la toma de decisiones y normas escolares, participación en eventos especiales dentro de los establecimientos; participación en actividades regulares extraacadémicas organizadas por los colegios y la percepción positiva de la participación escolar constituyen los cuatro pilares fundamentales de la participación escolar.

Al respecto, las medidas de participación escolar utilizadas por John-Akinola y Nic-Gabhainn (2014) se basaron en trabajos previos sobre las perspectivas de niños y niñas en torno a la participación escolar, los que involucraron activamente a estudiantes en la descripción y definición de lo que significa la participación en los establecimientos desde sus propias perspectivas, y luego utilizaron esta información para complementar las conceptualizaciones existentes en la literatura.

Por consiguiente, los establecimientos educativos que promueven las instancias de participación favorecen la interacción, los vínculos de confianza y la comunicación entre los distintos estamentos que conforman la comunidad educativa, incrementando su desempeño como organización y contribuyendo al desarrollo de los procesos educativos y al rendimiento académico de los y las estudiantes (Pérez-Salas et al., 2019).

La participación en actividades escolares se considera por tanto una parte vital del desarrollo de las personas, especialmente el de aquellas que se encuentran en situación de discapacidad, forman parte del espectro autista o presentan NEE. La participación escolar de esta población en su colegio les permite desarrollar habilidades y competencias, formar

amistades y relaciones, expresar creatividad, desarrollar una identidad propia y determinar el significado y propósito en la vida, lo que a su vez tiene un impacto positivo en su bienestar (Galarce et al., 2020).

Asimismo, uno de los elementos esenciales para alcanzar los objetivos de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad, NEE o que presentan la condición TEA es la participación escolar (Iovannone et al., 2003). Alkeraida (2021) indica en su investigación que los y las estudiantes con autismo tienden a mostrar más niveles de falta de compromiso en comparación con sus pares con otros diagnósticos, y el profesorado lucha por mejorar su participación en las aulas de educación regular, dado los beneficios que conlleva. En ese sentido, los y las estudiantes con TEA podrían beneficiarse de mayores oportunidades de participación, las cuales a su vez, se correlacionan con mejores resultados académicos y con el aprendizaje de estrategias sociales y conductuales que se ofrecen al resto de estudiantes en aulas inclusivas (Alkeraida, 2021).

Expertos señalan que existe escasa información sobre los retos a los que se enfrentan niños, niñas y adolescentes con TEA y qué tan temprano en el transcurso de su escolaridad se originan estos desafíos que dificultan su acceso a la educación. Estas restricciones en la participación escolar tienen consecuencias de por vida para el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar en este grupo de escolares (Ambrose et al., 2022; Hodges et al., 2020; Maciver et al., 2020; Simpson et al., 2019).

Con base en lo expuesto, Ambrose et al. (2022) en su estudio longitudinal de estudiantes australianos con autismo señalan que los niños y niñas con esta condición se identifican con la opción de encontrarse "algo involucrados e involucradas" en las actividades del aula, a diferencia de sus compañeros y compañeras que no forman parte del espectro, lo cual parece ser consistente y se ve reflejado en los bajos niveles de participación que perciben sus padres y madres a medida que sus hijos e hijas van creciendo (Kheirollahzadeh et al., 2021; Simpson et al., 2018).

En otro estudio, Alkeraida (2021) señala que tener una actitud negativa y un menor nivel de eficacia docente es un obstáculo para la participación en clase de los y las estudiantes con TEA en establecimientos de educación regular, aumentando así su riesgo de ser excluidos y excluidas del sistema escolar. Además, indica que aquellos y aquellas docentes que asocian a los y las estudiantes con autismo con dificultades intelectuales,

tienen menores expectativas sobre su progreso en el aprendizaje, menor nivel de eficacia docente y actitudes menos positivas hacia su inclusión, limitando así su participación escolar (Alkeraida, 2021).

Frente a esta problemática, la diversidad de actividades que realizan los y las estudiantes con TEA en los establecimientos es menor y corren el riesgo a su vez de obtener un bajo rendimiento académico (Ambrose et al., 2022; Kheirollahzadeh et al., 2021; Simpson et al., 2018). La identificación de los factores asociados a la participación escolar en este sector de la población parece ser beneficiosa para implementar intervenciones eficaces que posibiliten su inclusión (Ambrose et al., 2022; Howells et al., 2020).

En el estudio de Kheirollahzadeh et al. (2021), el papel de los y las terapeutas ocupacionales en las intervenciones escolares es clave y sugieren que desde su área se implementen intervenciones perceptivo-motoras y programas de rehabilitación cognitiva para aumentar la participación de niños y niñas con TEA en las actividades escolares.

Según estos autores, las tareas que permiten participar activamente en clases, tales como escribir, comer e ir al baño, conllevan acciones que requieren trabajar con papel, lápiz y herramientas manipulativas. Por lo tanto, el desarrollo y fortalecimiento de habilidades de motricidad fina de los y las estudiantes con TEA está positivamente correlacionada con la participación escolar (Kheirollahzadeh et al., 2021).

En lo que concierne a los y las adolescentes con esta condición, es relevante mencionar que pasan la mayor parte del día en la escuela y este tiempo puede estar marcado por múltiples desafíos a nivel social, lo que podría tener implicaciones para su desarrollo posterior (Dawalt et al., 2020). Al respecto, el estudio de Simpson et al. (2019) señala que los y las adolescentes con autismo reportan de forma consistente una menor participación en actividades escolares que sus pares sin esta condición y esto parece continuar en la edad adulta en otros ámbitos. Junto a ello, en el artículo de Dawalt et al. (2020) se menciona que más del 70% de jóvenes con TEA se encuentran en la periferia de la estructura social de la sala de clases en comparación con menos del 10% de los y las estudiantes con DT.

A su vez, la investigación de Lamash et al. (2019) indica que estudiantes con TEA que se encuentran en la etapa de la adolescencia mostraron niveles de participación disminuidos en el hogar y la escuela, y niveles mucho más bajos en la comunidad,

prefiriendo actividades solitarias que involucran el uso de tecnología. Mientras que, sus compañeros y compañeras con DT participaron en más actividades que involucraban habilidades de interacción social con pares.

Asimismo, en el estudio de Chang et al., (2019) se evidencia que la participación escolar de los y las estudiantes con TEA, particularmente aquellos y aquellas que requieren mayores niveles de apoyos dentro del espectro autista, fue sustancialmente menor que la de los y las adolescentes con un DT.

En relación con lo expuesto, aunque se han realizado estudios sobre la participación escolar de estudiantes en situación de discapacidad, con NEE y condición TEA a nivel internacional, en Chile a partir de la revisión de la literatura las investigaciones en el área aún son incipientes. Por consiguiente, al tener como referencia los antecedentes a nivel mundial, es posible visualizar que, de la totalidad de artículos analizados en la presente investigación, el nivel educativo en donde se han concentrado los estudios frente a la participación escolar en estudiantes con TEA corresponde a educación primaria (Alkeraida, 2021; Chang et al., 2019; Hodges et al., 2020; Kheirollahzadeh et al., 2021; Lüddeckens, 2021; Simpson et al., 2019), evidenciándose así un vacío sobre lo que ocurre con este fenómeno en los y las adolescentes del espectro autista que cursan la enseñanza media.

Junto a ello, las limitaciones declaradas en cuatro investigaciones (Hodges et al., 2020; Kheirollahzadeh et al., 2021; Lüddeckens, 2021; Simpson et al., 2019) se enfocan en (1) la naturaleza de la metodología y al pequeño número de participantes del estudio, por lo que la generalización de los resultados obtenidos a otros contextos debiese realizarse con minuciosidad; y (2) la participación en el estudio de grupos focales al ser voluntaria pudo haber limitado la diversidad de opiniones, dado que no hicieron uso de un instrumento previo para el levantamiento de información que pudiese haber ayudado a buscar puntos de vista divergentes de la opinión colectiva y ayudar al moderador del grupo focal a facilitar la discusión del grupo de manera diversificada (Hodges et al., 2020; Kheirollahzadeh et al., 2021; Lüddeckens, 2021; Simpson et al., 2019).

A pesar de esto último, es posible mencionar que a nivel nacional la participación escolar es considerada como un eje fundamental para el desarrollo integral de los y las estudiantes de acuerdo con lo que establece el MINEDUC en sus bases curriculares y la normativa escolar vigente. Desde el año 2013 este ministerio incorporó a sus prácticas

evaluativas las mediciones Indicadores de Desarrollo Personal y Social, los cuales corresponden a aspectos no académicos que buscan favorecer una educación con un enfoque integral en los y las estudiantes, por lo que deben ser promovidos por cada establecimiento educacional del país (MINEDUC, 2017).

Respecto a lo anterior, según las bases de datos del MINEDUC (2017), uno de los indicadores de medición es la Participación Escolar y Formación ciudadana, el cual se relaciona con el sentimiento de identificación, pertenencia y vinculación del o la estudiante con la institución escolar y la sociedad en general. En este apartado según la distribución socioeconómica, es posible señalar que en segundo medio el 62% de los y las escolares pertenecientes al nivel socioeconómico más alto reportó un nivel alto de participación, mientras que, entre los y las escolares de nivel socioeconómico bajo, dicho nivel alto de participación fue 48% (MINEDUC, 2017).

En lo que concierne a la participación escolar de las personas en situación de discapacidad en Chile, un artículo reporta diferencias de participación según los tipos de discapacidad, destacando que los y las estudiantes con discapacidad motora presentan menores niveles de participación en el ámbito educativo frente a otras (Galarce et al., 2020).

Asimismo, dado que a nivel nacional no se han encontrado estudios que exploren esta temática específicamente en estudiantes con TEA, es posible señalar que a partir de los artículos internacionales revisados (Hodges et al., 2020; Kheirollahzadeh et al., 2021; Lüddeckens, 2021; Simpson et al., 2019) la mayoría de estos utilizan una metodología cualitativa de levantamiento de información, dejando de lado aspectos cuantitativos y generando por tanto dificultades para generalizar sus análisis y respectivos resultados.

Además, a partir de este mismo análisis, se identificaron solo dos instrumentos de medición de la participación escolar, siendo estos: Escala de Participación de Niños y Adolescentes (Simpson et al., 2019) y El Cuestionario de Participación Escolar (Maciver et al., 2020), los cuales no reflejan las cuatro dimensiones que contempla la Escala de Participación Escolar seleccionada para el presente estudio (John-Akinola y Nic-Gabhainn, 2014). La creación de esta escala nace a partir de la investigación realizada por John-Akinola y Nic-Gabhainn (2014) quienes estudiaron la relación entre la participación de escolares y sus apoderados en la salud de la comunidad escolar. Para lograr este objetivo,

estos autores emplearon un diseño de métodos mixtos, en donde la fase cualitativa constaba de entrevistas a escolares y sus padres con el fin de conocer sus ideas acerca del constructo participación escolar.

De esta forma, emergen las dimensiones: participación en la toma de decisiones y normas escolares; participación en eventos especiales dentro de la escuela; participación en actividades regulares extraacadémicas organizadas por el establecimiento; y percepción positiva de la participación escolar. Mientras que, en la fase cuantitativa del estudio, se elaboraron distintos ítems asociados a cada una de estas cuatro dimensiones (John-Akinola y Nic-Gabhainn, 2014). Lo anterior, permite comprender cómo se presenta este fenómeno desde la mirada en primera persona de los y las estudiantes, en donde a su vez al haber sido validada en Chile por Pérez-Salas et al. (2019) posibilita un aporte valioso para la investigación nacional en este ámbito.

Por lo que, teniendo en cuenta que la prevalencia del TEA ha ido en aumento y el impacto que tiene la baja participación escolar específicamente en adolescentes con autismo, se hace imprescindible indagar y comprender las experiencias de esta población en particular, con el propósito de conocer cómo surgen los desafíos que imposibilitan su acceso y dar respuesta a estas necesidades, de tal manera que sea posible prevenir las implicaciones a largo plazo que tiene la reducida participación en sus procesos de aprendizaje y de esta forma explorar el impacto que conlleva en los niveles de compromiso escolar de los y las estudiantes con esta condición (Hodges et al., 2020; Kheirollahzadeh et al., 2021; Lara et al., 2022; Lüddeckens, 2021; Simpson et al., 2019).

Compromiso Escolar

El compromiso escolar se refiere a la participación de los y las estudiantes en su proceso educativo, entendido como un constructo multidimensional que se ha relacionado con mejores logros académicos, mayor asistencia a clases, y menores tasas de deserción y problemas de comportamiento en los establecimientos educacionales (Appleton et al., 2008; Saracostti et al., 2019; Lara et al., 2022). Algunos autores (Alrashidi et al., 2016; Fredricks et al., 2004; Miranda-Zapata et al., 2018; Skinner et al., 2008) lo definen como el nivel de involucramiento del o la estudiante con su colegio, incluyendo el sentido de pertenencia, el compromiso con la escuela, así como la motivación y participación en el aprendizaje y en la obtención de logros académicos.

El metaconstructo de compromiso escolar está conformado por a) la dimensión conductual: que implica una conducta apropiada, productividad y participación en el área académica y extracurricular en los establecimientos; b) la dimensión emocional: que considera las reacciones afectivas positivas hacia el establecimiento educacional abarcando el disfrute y valor atribuido al trabajo académico; c) la dimensión cognitiva: que incluye la reflexión, estrategias de aprendizaje y la disposición a esforzarse por comprender ideas de alta complejidad; y por último, d) la dimensión social: que se refiere a la calidad de las interacciones sociales con pares al interior de la sala de clases y fuera de estas (Wang et al., 2019; Rimm-Kaufman et al., 2015).

Inicialmente, la literatura consideraba el compromiso y la desconexión escolar como polos opuestos en un mismo continuo (Skinner et al., 2009). Sin embargo, la desconexión escolar no solo implica la falta de compromiso, sino que también incluye procesos desadaptativos (Skinner et al., 2009). Por ello, medir ambos constructos por separado permite una comprensión más detallada de estos fenómenos. La desconexión escolar refleja la forma en que los y las estudiantes empiezan a aislarse y desvincularse de la escuela, manifestándose en conductas y actitudes desadaptativas hacia el aprendizaje (Jang et al., 2016).

La desconexión escolar también se conceptualiza de manera multidimensional mediante a) la dimensión conductual: que conlleva meterse en problemas en los establecimientos, no prestar atención en clase o hacer tonterías, y encontrar formas de llegar tarde a la escuela o salirse de las clases; b) la dimensión emocional: que implica sentirse preocupado, abrumado y frustrado en la escuela; c) la dimensión cognitiva: que se refiere a darse por vencido rápidamente y acelerar la tarea en lugar de tratar de comprenderla o beneficiarse de ella; y d) la dimensión social: que contempla que él o la estudiante se siente invisible en la escuela y no considera que la interacción con los demás sea un aspecto importante de su vida escolar (Wang et al., 2019).

Según el modelo teórico del sí-mismo (Connell y Wellborn, 1991), tanto factores individuales como contextuales influyen en el compromiso y la desconexión escolar. Estos dependen de cómo el entorno escolar responda a tres necesidades psicológicas fundamentales: vinculación, autonomía y competencia. La vinculación se refiere a sentirse seguro y valorado por los demás; la autonomía, a tener control sobre las propias acciones y

decisiones; y la competencia, a la capacidad de obtener resultados positivos y evitar los negativos. De esta manera, el compromiso y desconexión escolar se enmarcan dentro de un proceso motivacional más amplio, en el que el contexto de aprendizaje contribuye a la conceptualización que el individuo tiene de sí mismo. Cuando estas necesidades psicológicas se satisfacen, el compromiso escolar se fortalece a nivel emocional, conductual y cognitivo; en caso contrario, emerge la desconexión escolar (Connell y Wellborn, 1991; Fredricks et al., 2019).

De acuerdo con este planteamiento, el compromiso escolar está influenciado por variables individuales y contextuales de los y las estudiantes. Al respecto, se han identificado el sexo y la edad, evidenciándose que los hombres tienden a mostrar niveles más bajos de compromiso escolar en comparación con las mujeres (Christenson et al., 2012; Wang y Eccles, 2012; Wang et al., 2011), y que quienes cursan los últimos años de enseñanza media reportan menor compromiso en comparación con sus pares que están en los primeros años de secundaria, evidenciándose que el compromiso escolar disminuye durante la adolescencia (Burns et al., 2018; Engels et al., 2021).

En la investigación de Janosz et al. (2008) adolescentes informaron niveles muy altos de compromiso escolar a los 12 años, pero estos disminuyeron rápidamente hasta los niveles más bajos del estudio a los 16 años. De igual manera, según Burns et al. (2018) y Engels et al., (2021) en los años de secundaria, el compromiso tiende a disminuir y por ende aumenta la desconexión escolar (Burns et al., 2018; Engels et al., 2021). El compromiso y la desconexión escolar por lo tanto no son estados fijos, y los niveles que experimentan los y las estudiantes de ambos constructos varían con el transcurso de las distintas etapas de su ciclo vital (Jang et al., 2016; Burns et al., 2018).

Asimismo, la relación docente-estudiante y participación escolar también influyen en el compromiso escolar y rendimiento académico (Lara et al., 2022). Los y las docentes desempeñan un papel clave en las distintas dimensiones del compromiso escolar. El estudiantado necesita sentirse seguro, conectado y valorado, y el profesorado receptivo a estas necesidades fomentan un mayor compromiso escolar (Lara et al., 2022). En investigaciones centradas en estudiantes con DT, se ha destacado el impacto positivo de la relación docente-estudiante y participación escolar en el compromiso escolar (Ewe, 2019; O'Donnell y Reschly, 2020). Sin embargo, los estudios que han explorado esta relación en

estudiantes con discapacidad, NEE y TEA, son escasos y no han arrojado resultados concluyentes (O'Donnell & Reschly, 2020; Pérez-Salas et al., 2021; Roorda et al., 2011).

Lo anterior, es atribuible a razones principalmente conceptuales y metodológicas, dado que los estudios definen el compromiso escolar de forma unidimensional y/o multidimensional, por lo que la conceptualización de las dimensiones varía incluyéndose en algunos casos dimensiones sociales, académicas, cognitivas, conductuales, emocionales y afectivas, o midiéndose solo algunas de ellas. Asimismo, existe una variación en términos de si el compromiso escolar se evalúa entre los continuos bajo o alto, o hay una medición diferente entre este constructo y la desconexión escolar (Moreira et al., 2015; O'Donnell y Reschly, 2020).

En consecuencia, poco se sabe sobre el compromiso y desconexión escolar de los y las estudiantes que presentan discapacidad, NEE o TEA y se encuentran matriculados en escuelas regulares (Schindler, 2018). No obstante, lo anterior está comenzando a cambiar debido a la importancia del compromiso y la desvinculación escolar en el rendimiento académico (Moreira et al., 2015). La influencia de la relación docente-estudiante en jóvenes con NEE ha sido analizada desde la hipótesis del riesgo académico (Hamre y Pianta, 2001), en donde se concluye que los y las estudiantes con niveles socioeconómicos bajos, pertenecientes a minorías o que presenten dificultades de aprendizaje, se verán más afectados y afectadas en su compromiso escolar a partir de la calidad de la relación que establezcan con sus docentes en los colegios. En el caso de jóvenes con NEE, el efecto de la relación docente-estudiante podría explicarse a partir de los hallazgos de otros estudios, los cuales sostienen que las actitudes docentes positivas promueven un mayor compromiso en el aula (Lara et al., 2022).

Sin embargo, Douglas et al., (2012), Cortiella y Horowitz (2014) y Moreira et al., (2015) plantean que los y las estudiantes con NEE podrían ser conceptualizados como en riesgo de baja participación debido a las dificultades que se enfrentan en los establecimientos educacionales. Mientras que, Losh et al., (2022) señalan que para el caso específico de estudiantes con TEA, quienes enfrentan barreras para el éxito escolar desde edades tempranas, la relación docente-estudiante de alta calidad puede servir como un factor de protección clave para promover su participación escolar.

Al visualizar las salas de clases como entornos complejos influenciados por múltiples factores, Pianta et al. (2012) plantearon que la relación docente-estudiante impacta indirectamente en los resultados de estudiantes a través de sus propios comportamientos y los del profesorado durante las clases, incluida la participación escolar. En este sentido, dado el papel crucial de las variables relación docente-estudiante y participación escolar en el compromiso de los y las adolescentes, según el modelo teórico del si-mismo, futuras investigaciones podrían explorar más a fondo este impacto en estudiantes con y sin TEA. Esto permitiría profundizar en la comprensión de cómo la relación docente-estudiante y participación escolar influyen en el compromiso, teniendo en cuenta las similitudes y diferencias en las necesidades de apoyo académico de estos grupos de estudiantes en una etapa tan crucial como la adolescencia (Lara et al., 2022).

Hipótesis

- La calidad de la relación docente-estudiante, la participación escolar y el compromiso escolar de adolescentes con desarrollo neurotípico estará en rangos apropiados. Mientras que estas variables se encontraran disminuidas en estudiantes con Trastorno del Espectro Autista que asisten a establecimientos educacionales regulares del Gran Concepción.
- Existirán diferencias significativas en la relación docente-estudiante, la participación escolar y el compromiso escolar entre adolescentes con Trastorno del Espectro Autista y desarrollo neurotípico que asisten a establecimientos educacionales regulares del Gran Concepción.
- La relación docente-estudiante y la participación escolar influirán en los niveles de compromiso escolar de adolescentes con y sin Trastorno del Espectro Autista que asisten a establecimientos educacionales regulares del Gran Concepción.

Objetivo General de la Investigación:

- Evaluar la relación docente-estudiante y participación escolar de adolescentes con Trastorno del Espectro Autista versus desarrollo neurotípico y su efecto en el compromiso escolar en establecimientos educacionales regulares del Gran Concepción.

Objetivos Específicos de la Investigación:

- Describir la relación docente-estudiante, la participación escolar y el compromiso escolar de adolescentes con Trastorno del Espectro Autista y desarrollo neurotípico que asisten a establecimientos educacionales regulares del Gran Concepción.
- Comparar la relación docente-estudiante, la participación escolar y el compromiso escolar entre adolescentes con Trastorno del Espectro Autista y desarrollo neurotípico que asisten a establecimientos educacionales regulares del Gran Concepción.
- Analizar la influencia de la relación docente-estudiante y la participación escolar en el compromiso escolar de adolescentes con y sin Trastorno del Espectro Autista que asisten a establecimientos educacionales regulares del Gran Concepción.



Método

Diseño de Investigación

Esta investigación tuvo un enfoque cuantitativo, el cual se define como un conjunto de procesos secuenciales que se focalizan en utilizar la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el propósito de establecer pautas de comportamiento y probar teorías (Hernández et al., 2014).

Además, este enfoque sigue una lógica o razonamiento deductivo en donde el investigador plantea un problema de estudio delimitado y concreto sobre el fenómeno a estudiar y lleva a cabo del proceso de investigación de forma objetiva, evitando en todo momento que sus temores, creencias, deseos y tendencias influyan en los resultados encontrados en la muestra específica establecida al inicio del estudio (Hernández et al., 2014).

El diseño seleccionado fue no experimental de tipo transversal, correlacional y comparativo. Este enfoque permite observar el fenómeno tal como se da en su contexto natural, con el propósito de recolectar datos de forma estadística en un momento único y así luego establecer relaciones entre dos o más variables sin precisar sentido de causalidad (Hernández et al., 2014; Howitt y Cramer, 2011).

Por consiguiente, con este diseño, se pretendió establecer una relación entre variables a partir de la observación y medición de lo que se encuentra disponible en un momento determinado, por lo que tampoco hubo manipulación sistemática ni intervención experimental de estas variables (Hernández et al., 2014; Howitt y Cramer, 2011).

En este caso se buscó evaluar la relación docente-estudiante y participación escolar de adolescentes con Trastorno del Espectro Autista versus desarrollo neurotípico y su efecto en el compromiso escolar en establecimientos educacionales regulares del Gran Concepción.

Participantes

Participaron en este estudio 102 estudiantes, entre 10 y 18 años ($M = 13,29$; $DE = 1,75$), que cursaban entre 5° básico y 4° año de educación media. De la muestra total, 51 estudiantes presentaban un diagnóstico de TEA (27,45% se identificaron como mujeres,

70,59% como hombres y 1,96% con otro género) y 51 estudiantes con un DT (50,98% se identificaron como mujeres, 47,06% como hombres y 1,96% con otro género).

El tamaño de la muestra se estimó considerando un tamaño de efecto mediano según Cohen (1988) de 0.5; alfa 0,05 y potencia de 0.80, requiriendo 51 personas en cada grupo, a partir de lo calculado con el software estadístico G* Power (Faul et al., 2009).

Se escogió este tamaño de efecto, tomando como referencia el estudio de Zañartu y Pérez-Salas (2023), quienes compararon la relación docente estudiante de 64 estudiantes de primer año de enseñanza media en establecimientos educacionales municipales de la región del Biobío, en donde 32 presentaban la condición TEA y 32 un DT.

La muestra fue de tipo no probabilística intencional. Esta población supone un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización de resultados (Hernández et al., 2014).

Los criterios de inclusión para el grupo con TEA eran (a) estar matriculado en 5° año básico o un curso superior a este, (b) estar en el Programa de Integración Escolar en establecimientos del Gran Concepción, (c) asistir de manera regular cumpliendo el mínimo de 85% exigido por el Ministerio de Educación, y (d) tener un diagnóstico de TEA sin DI realizado según los lineamientos del Decreto 170. Para el grupo de estudiantes con desarrollo neurotípico, los criterios fueron (a) estar matriculado en 5° año básico o un curso superior a este en establecimientos del Gran Concepción, (b) no haber sido diagnosticado con TEA ni presentar otro diagnóstico asociado a discapacidad, y (c) asistir de manera regular cumpliendo el mínimo de 85% exigido por el Ministerio de Educación. Los colegios proporcionaron información sobre los diagnósticos para verificar el cumplimiento de los criterios de inclusión. Mientras que el criterio de exclusión para ambos grupos de estudiantes era (a) no presentar dominio de la lectoescritura.

Variables e Instrumentos

- a) **Relación docente-estudiante:** Percepción de los y las estudiantes en torno a los vínculos que mantienen con sus docentes en el establecimiento a través de las distintas actividades que conforman la jornada escolar (Appleton et al., 2006). Fue medida a través de la subescala “relación docente-estudiante” del Instrumento de Compromiso Escolar (Student Engagement Instrument) de Appleton et al. (2006).

Está compuesta por 9 ítems (ej. “Mis docentes están disponible para mi cuando lo necesito”) y se responde con una escala Likert de 4 puntos (extremadamente en desacuerdo hasta extremadamente de acuerdo) (Anexo 1). El instrumento completo fue validado en escolares chilenos (González et al., 2022) obteniendo buenos indicadores de confiabilidad y validez de constructo.

b) Participación escolar: Percepción que tienen los y las estudiantes de acuerdo con su participación en la toma de decisiones y normas escolares, eventos especiales dentro de los establecimientos, actividades regulares extraacadémicas organizadas por los colegios y la impresión positiva que tienen en torno a esta (John-Akinola y Nic-Gabhainn, 2014). Fue medida con la Escala de Participación Escolar (School Participation Scale) de John-Akinola y Nic-Gabhainn (2014) y validada por Pérez-Salas et al. (2019) en escolares chilenos y chilenas (Anexo 2). Esta escala es empleada para medir cuatro dimensiones de la participación escolar, tales como, participación en las decisiones y reglamento de la escuela, participación en actividades extraacadémicas, participación en eventos escolares y percepción positiva de la participación escolar. Cada uno de los 25 ítem se responde a partir de la percepción del o la estudiante en una escala Likert de 5 puntos (1 = nunca; 5 = siempre), demostrando que un mayor puntaje equivale a una mayor participación. Este instrumento obtuvo buenos índices de confiabilidad en Chile. El coeficiente omega obtenido por dichos autores para la primera dimensión fue 0,85, para la segunda, 0,83, para la tercera, 0,86 y para la cuarta, 0,87. En lo que respecta a la validez de constructo, el análisis factorial confirmatorio confirmó la presencia de un factor de participación escolar general, además de las cuatro dimensiones contempladas en la escala, $\chi^2(244, N = 1428) = 1412,28, p < 0,001, CFI = 0,97, RMSEA = 0,05$ (Pérez-Salas et al., 2019), coherente con lo propuesto teóricamente por los creadores del instrumento John-Akinola y Nic-Gabhainn (2014).

c) Escala Multidimensional del Compromiso Escolar: Percepción de los y las estudiantes en relación con el compromiso y la desconexión escolar que experimentan con el establecimiento al cual asisten (Wang et al., 2019). Fue medida a través de la Escala Multidimensional del Compromiso Escolar (Multidimensional

Scale of School Engagement) de Wang et al. (2019). Este consta de 37 ítems que miden el compromiso y la desconexión académica en una escala Likert de cinco puntos (Anexo 3). La variable de compromiso contiene 19 ítems: (a) compromiso conductual (cuatro ítems: e.g. “Hago preguntas cuando no entiendo”), (b) compromiso cognitivo (cinco ítems: e.g. “Reviso mi trabajo escolar y me aseguro de que esté hecho bien”), (c) compromiso emocional (cinco ítems: e.g. “Estoy feliz en la escuela”), y (d) compromiso social (cinco ítems: e.g. “Me gusta trabajar con compañeros en la escuela”). La variable de desconexión contiene 18 ítems: (a) desconexión conductual (ocho ítems: e.g. “No sigo las reglas de la escuela”), (b) desconexión cognitiva (dos ítems: e.g. “Terminar mi tarea rápido es más importante para mí que hacerlo bien”), (c) desconexión emocional (cuatro ítems: e.g. “Me siento abrumado por mi trabajo escolar”), y (d) desconexión social (cuatro ítems: e.g. “No me importa la gente de mi escuela”). Esta escala fue utilizada en escolares chilenos con buenos indicadores psicométricos (Pérez-Salas et al., 2021).

Procedimiento

Esta investigación contó con la autorización del Comité de ética del Departamento de Psicología y del Comité de ética, bioética y bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción.

Luego, se contactó vía redes sociales a la Red TEA Región del Biobío, se entregó cartas de manera presencial a los equipos directivos de distintos establecimientos particulares subvencionados del Gran Concepción con PIE y se invitó a participar a los y las estudiantes que cumplían los criterios de inclusión para este estudio (Anexo 4).

Se envió el consentimiento informado a la madre y/o padre de los y las escolares, para que autorizaran la aplicación del instrumento y técnica de recolección de información (Anexo 5). Cuando fueron autorizados y/o autorizadas, se solicitó el asentimiento de cada participante para colaborar con la investigación (Anexo 6).

Posteriormente, las evaluaciones fueron aplicadas en formato papel por la investigadora y se efectuaron de manera individual en los domicilios u otros espacios físicos elegidos por las familias de adolescentes con la condición TEA con apoyo de la investigadora. Mientras que para los y las estudiantes con desarrollo neurotípico la

aplicación se efectuó de forma grupal en sala y horario dispuesto por cada colegio con apoyo también de la investigadora. El tiempo de aplicación promedio para ambos grupos fue aproximadamente de 20 minutos.

Finalmente, se creó la base de datos a partir de las respuestas del cuestionario de autorreporte de los y las adolescentes con TEA y DT, asegurando que no hubiera datos faltantes en los instrumentos utilizados para medir la relación docente-estudiante, participación y compromiso escolar.

Análisis de Datos

Se realizó estadística descriptiva para caracterizar la muestra y las principales variables y estadística inferencial para responder a los objetivos de investigación. Antes de realizar los análisis de estadística inferencial, con técnicas paramétricas se evaluaron los supuestos de cada una de las técnicas. Una vez comprobado el cumplimiento de los supuestos se realizó comparación de medias a través de la prueba t de student para contrastar los promedios de compromiso y participación escolar de ambos grupos. Después, se realizó un análisis de covarianza (ANCOVA) para evaluar el efecto de la edad y el género y la interacción entre la edad, el género y los grupos en cada una de las variables. Para evaluar la influencia de la relación docente-estudiante y la participación escolar sobre el compromiso escolar se realizaron análisis de regresiones lineales múltiples. El software estadístico utilizado fue JASP (JASP Team, 2024).

Consideraciones Éticas

La investigación se apegó al código de ética del colegio de Psicólogos de Chile y declaración de Helsinki. En relación con la inclusión de participantes menores de edad, se consideró que el consentimiento informado para la participación en el presente estudio fuese proporcionado por madre, padre y/o tutor legal de los y las estudiantes, además, con el propósito de resguardar que la participación del grupo de estudio sea voluntaria se les presentó un asentimiento informado, los cuales exigieron la firma de cada participante. Junto a ello, se elaboró una carta de autorización de las instituciones en donde se realizó la investigación, la cual también se encuentra disponible en el anexo de la investigación.

Se mantuvo la confidencialidad y el resguardo de la identidad de la muestra de este estudio en todo momento. La investigación se llevó a cabo una vez que el Comité de Ética

del Departamento de Psicología y el Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción autorizara el proyecto de tesis entregado previamente, con el número de aprobación CEBB 1525-2023.



Resultados

El presente estudio no tuvo datos perdidos en las principales variables de la investigación debido a que las preguntas e ítems fueron contestadas en su totalidad por los y las adolescentes.

Se encontraron diferencias en la proporción de hombres y mujeres entre los grupos evaluados, con una mayor tendencia masculina en el grupo TEA y femenina en el grupo DT ($\chi^2 = 6.000$, $p < 0.05$). Asimismo, se observaron diferencias significativas en la proporción de edades entre los grupos estudiados, siendo aproximadamente un año mayor en el caso del grupo TEA ($\chi^2 = 16.267$, $p < 0.039$) (ver Tabla 2).

Tabla 2

Estadística descriptiva de edad y género

	Curso	N (%)	Hombre (n)	Mujer (n)	No binario (n)	Edad M(DE)
TEA	Quinto básico	5 (9.80)	4	1	0	11 (0.84)
	Sexto básico	9 (17.65)	8	1	0	12 (0.88)
	Séptimo básico	5 (9.80)	3	2	0	12 (0.55)
	Octavo básico	11 (21.57)	10	1	0	14 (0.79)
	Primero medio	7 (13.73)	5	2	0	15 (0.49)
	Segundo medio	12 (23.53)	5	6	1	16 (0.65)
	Tercero medio	1 (1.96)	0	1	0	16
	Cuarto medio	1 (1.96)	1	0	0	18
	Total	51	36	14	1	13 (1.83)
DT	Quinto básico	8 (15.69)	6	2	0	11 (0.76)
	Sexto básico	5 (9.80)	4	1	0	11 (0.55)
	Séptimo básico	16 (31.37)	5	10	1	12 (0.50)
	Octavo básico	14 (27.45)	6	8	0	14 (0.65)
	Primero medio	3 (5.88)	0	3	0	15 (0.58)
	Segundo medio	3 (5.88)	2	1	0	15 (0.00)
	Tercero medio	2 (3.92)	1	1	0	17 (0.00)
	Cuarto medio	0 (0)	0	0	0	0
	Total	51	24	26	1	12 (1.55)
Total General		102	60	40	2	13 (1.75)

Del total de participantes, 17 asistían a un establecimiento regular con PIE ubicado en la comuna de Concepción (16,67%), 69 en Chiguayante (67,65%), dos en Coronel (1,96%), tres en Penco (2,94%), uno en Tomé (0,98%), uno en Lota (0,98%), tres en San Pedro de la Paz (2,94%), cinco en Hualpén (4,90%) y uno en Talcahuano (0,98%).

Descripción de la relación docente-estudiante, la participación escolar y el compromiso escolar en adolescentes con TEA y DT

A continuación, en la Tabla 3 se presentan los análisis descriptivos de las variables consideradas en la investigación. Respecto de la variable relación docente-estudiante, los grupos TEA y DT presentan una media y desviación estándar global similares. Ambos grupos muestran puntuaciones que se sitúan cercanas al promedio reportado por la muestra de validación chilena del instrumento utilizado (González et al., 2022). Esto sugiere que, en general los y las adolescentes con TEA y DT perciben la relación que mantienen con sus docentes de manera positiva, de forma comparable al promedio de la población escolar chilena que participó en el estudio de validación.

Tabla 3

Estadística descriptiva de variables en los grupos

Variables	TEA				DT			
	M (DE)	Min- Max	C ¹	A ²	M (DE)	Min- Max	C ¹	A ²
RDE*	28.725 (4.678)	17-36	-0.239	-0.345	28.941 (4.925)	17-36	-0.234	-0.522
PDN*	22.078 (4.251)	11-30	0.262	-0.564	22.216 (4.268)	14-29	-1.021	-0.149
PEE*	23.353 (5.538)	7-30	1.504	-1.360	23.980 (3.947)	15-30	-0.523	-0.340
PAE*	23.039 (8.745)	7-35	-1.100	-0.365	25.314 (8.098)	7-35	-0.517	-0.666
PPP*	23.176 (5.210)	10-30	-0.561	-0.459	23.608 (5.492)	11-30	-0.439	-0.730
TPE*	91.647 (17.201)	51- 119	-0.193	-0.434	95.118 (17.160)	60-123	-1.012	-0.098
CCON*	14.157 (3.695)	6-20	-0.837	-0.189	15.647 (3.537)	5-20	-0.064	-0.602
CCOG*	18.059 (4.684)	7-25	-0.395	-0.418	19.490 (4.474)	8-25	-0.225	-0.593
CEMO*	18.392 (4.729)	9-25	-1.073	-0.257	19.980 (4.240)	7-25	0.243	-0.723
CSOC*	17.725 (4.964)	5-25	-0.306	-0.620	19.804 (4.205)	7-25	0.144	-0.702
TCE*	68.333 (14.329)	39-93	-0.812	-0.013	74.922 (13.575)	29-95	1.254	-0.793
DCON*	18.549 (6.407)	8-32	-0.896	0.124	15.922 (6.590)	8-39	2.282	1.425

DCOG*	4.510 (2.301)	2-10	-0.088	0.807	4.588 (2.299)	2-10	-0.771	0.468
DEMO*	11.627 (4.317)	4-20	-1.013	-0.222	10.000 (4.737)	4-20	-0.652	0.593
DSOC*	8.294 (3.546)	4-18	-0.259	0.608	7.627 (3.736)	4-20	0.712	0.985
TDE*	42.980 (11.899)	21-74	-0.278	0.257	38.137 (14.083)	18-89	1.831	1.112

¹ C: Curtosis; ² A: Asimetría; *RDE: Relación docente estudiante; PDN: Participación de las decisiones y normas; PEE: Participación en los eventos escolares; PAE: Participación en actividades escolares extra académicas; PPP: Percepción positiva de la participación escolar; TPE: Total participación escolar; CCON: Compromiso conductual; CCOG: Compromiso cognitivo; CEMO: Compromiso emocional; CSOC: Compromiso social; TCE: Total compromiso escolar; DCON: Desconexión conductual; DCOG: Desconexión cognitiva; DEMO: Desconexión emocional; DSOC: Desconexión social; TDE: Total desconexión escolar.

Para la variable participación escolar, los puntajes obtenidos por el grupo TEA se encuentran cercanos al promedio de la muestra de validación chilena reportada por Pérez-Salas et al. (2019), lo que indica niveles adecuados de participación escolar (John-Akinola y Nic-Gabhainn, 2014). Por otro lado, los resultados totales del grupo DT se sitúan más de una desviación estándar por encima del promedio de la muestra de validación. Esto significa que los y las adolescentes con DT muestran niveles de participación escolar significativamente más altos en comparación con el promedio de la población estudiantil chilena utilizada en dicho estudio.

Mientras que, para la variable de compromiso escolar, la media y desviación estándar totales señalan un nivel de compromiso escolar ligeramente mayor en el grupo DT en comparación al grupo TEA, por lo que adolescentes con un desarrollo neurotípico se encuentran más comprometidos académicamente que aquellos y aquellas que presentan la condición de autismo. En caso contrario, para el ámbito de desconexión escolar, en el grupo TEA la media y desviación estándar globales son considerablemente mayores en contraste a los resultados obtenidos por el grupo DT, lo cual refleja que los y las adolescentes que forman parte del espectro autista se encuentran más desconectados escolarmente versus quienes presentan un desarrollo neurotípico (ver Tabla 3). Los puntajes descriptivos de las subdimensiones de participación escolar, compromiso y desconexión escolar pueden observarse en la Tabla 3.

Luego, como paso previo a los análisis paramétricos, se procedió a analizar la asimetría y curtosis de las variables y se verificó el cumplimiento de los supuestos. En particular, los resultados totales para la relación docente-estudiante en los grupos TEA y DT se encuentran dentro de los rangos, por lo que se comprobó la distribución normal de esta variable (grupo TEA: $W = 0.967$; $p = 0.162$), (grupo DT: $W = 0.956$; $p = 0.057$) y la homogeneidad de las varianzas entre los grupos evaluada por medio de la prueba de Levene ($F(1,100) = 0.147$, $p = 0.703$) (ver Tabla 3).

En cuanto a la participación escolar, los valores totales de la asimetría y curtosis del grupo TEA se encuentran dentro del rango aceptable por lo que se comporta como variable normal, de igual forma, en el grupo DT la curtosis está dentro del intervalo de -2 a 2 lo que según George y Mallery (2016) se considera aceptable para fines psicométricos, es decir la distribución de los datos normal, y al tener una asimetría cercana a 0 permite señalar que también se comporta como variable normal. Por lo tanto, se comprueba la distribución normal de los datos totales (grupo TEA: $W = 0.969$; $p = 0.197$), (grupo DT: $W = 0.964$; $p = 0.128$) y la homogeneidad de las varianzas entre los grupos calculada por medio de la prueba de Levene ($F(1,100) = 0.330$, $p = 0.567$) (ver Tabla 3).

En relación con el compromiso escolar, la asimetría y curtosis global para el grupo TEA, se encuentran cercanas a 0 por lo que se comporta como variable normal. Junto a ello, en el grupo de estudiantes con DT la curtosis se encuentra dentro del rango de -2 a 2 por lo tanto se define como un valor aceptable (George y Mallery, 2016). Esto junto al valor de la asimetría posibilita indicar que de igual forma se comporta como variable normal. De esta manera, se evidencia que existe una distribución normal de los datos totales (grupo TEA: $W = 0.974$; $p = 0.309$), (grupo DT: $W = 0.953$; $p = 0.042$) junto a su heterogeneidad de las varianzas entre los grupos medida a través de la prueba de Levene ($F(1,100) = 0.692$, $p = 0.408$) (ver Tabla 3).

Mientras que, para el caso de la desconexión escolar tanto la asimetría como la curtosis total en el grupo TEA y grupo DT tienen valores dentro del rango de -2 a 2, lo cual se considera como aceptable en ambos casos (George y Mallery, 2016). Por esta razón, se comprueba que existe una distribución normal de los datos totales (grupo TEA: $W = 0.985$; $p = 0.751$), (grupo DT: $W = 0.916$; $p = 0.002$) y la homogeneidad de las varianzas entre los

grupos evaluada por medio de la prueba Levene ($F(1,100) = 1.196, p = 0.277$) (ver Tabla 3).

Considerando que los grupos diferían en la proporción de hombres y mujeres, se realizó un ANCOVA para controlar esta variable. Antes de realizar los análisis, se constató el cumplimiento del supuesto de homogeneidad de los coeficientes de regresión del género en todas las variables del estudio (relación docente estudiante, participación escolar y compromiso escolar total y sus dimensiones $p > 0.05$), posibilitando su consideración como covariable en el análisis. Los resultados globales del ANCOVA indican que el género no influyó significativamente en la relación docente estudiante ($F(1,97) = 1.761, p = 0.188$), en la participación escolar total ($F(1,97) = 3.671, p = 0.058$), ni en sus dimensiones participación en decisiones y normas ($F(1,97) = 2.213, p = 0.140$) y participación en actividades escolares extra académicas ($F(1,97) = 0.280, p = 0.598$). De igual manera, no se encontraron efectos significativos del género en la dimensión compromiso cognitivo ($F(1,97) = 1.175, p = 0.281$) ni en la desconexión escolar total ($F(1,97) = 0.174, p = 0.677$), ni en ninguna de sus dimensiones (desconexión conductual $F(1,97) = 2.172, p = 0.144$; desconexión cognitiva $F(1,97) = 1.099, p = 0.297$; desconexión emocional $F(1,97) = 1.158, p = 0.285$ y desconexión social $F(1,97) = 0.202, p = 0.654$).

El género sí tuvo un efecto estadísticamente significativo en la predicción de las dimensiones participación en los eventos escolares ($F(1,97) = 4.194, p = 0.043$) y percepción positiva de la participación escolar ($F(1,97) = 5.420, p = 0.022$), en el compromiso escolar total ($F(1,97) = 9.394, p = 0.003$); en el compromiso conductual ($F(1,97) = 4.141, p = 0.045$); en el compromiso emocional ($F(1,97) = 6.271, p = 0.014$) y en el compromiso social ($F(1,97) = 18.238, p = 0.001$). En todos estos casos, ser hombre se asocia con una mayor participación en evento escolares, un mayor compromiso escolar a nivel global y un mayor compromiso conductual, emocional y social.

Otra medida de control realizada, fue evaluar el posible efecto confusor de la edad sobre los resultados, puesto que los grupos diferían en edad en aproximadamente un año. Para este fin, se realizó un ANCOVA. Se constató el cumplimiento del supuesto de homogeneidad de los coeficientes de regresión de la edad en todas las variables del estudio (en la relación docente estudiante, en la participación escolar y en el compromiso escolar p

> 0.05 en todos los casos), siendo posible considerar a la edad como covariable en el análisis.

Los resultados globales del ANCOVA indican que la edad no influyó significativamente en la relación docente-estudiante ($F(1,99) = 0.018, p = 0.894$), en la participación escolar total ($F(1,99) = 0.087, p = 0.768$), ni en ninguna de sus dimensiones (participación en decisiones y normas $F(1,99) = 0.442, p = 0.507$; participación en los eventos escolares $F(1,99) = 0.442, p = 0.508$; participación en actividades escolares extra académicas $F(1,99) = 0.342, p = 0.560$) y percepción positiva de la participación escolar $F(1,99) = 0.009, p = 0.923$). Del mismo modo, la edad no afectó significativamente el compromiso escolar total ($F(1,99) = 0.063, p = 0.803$), ni los resultados obtenidos en sus respectivas dimensiones (compromiso conductual $F(1,99) = 0.979, p = 0.325$; compromiso cognitivo $F(1,99) = 1.756, p = 0.188$; compromiso emocional $F(1,99) = 0.003, p = 0.959$ y compromiso social $F(1,99) = 0.031, p = 0.860$). Asimismo, no se encontraron efectos significativos de la edad en las dimensiones de desconexión emocional ($F(1,99) = 2.335, p = 0.130$) y desconexión social ($F(1,99) = 0.604, p = 0.439$).

La edad sí tuvo un efecto estadísticamente significativo en la predicción de la desconexión total ($F(1,99) = 5.059, p = 0.027$); en la desconexión conductual ($F(1,99) = 4.734, p = 0.032$) y en la desconexión cognitiva ($F(1,99) = 4.029, p = 0.047$). En todos estos casos, a mayor edad, mayor desconexión escolar.

Dado que no hubo efecto de las covariables género y edad en las variables de relación docente estudiante, participación escolar, ni en sus dimensiones participación en decisiones y normas y participación en actividades escolares extra académicas, ni en el compromiso cognitivo, ni en la desconexión emocional ni social solo se reportan los resultados de la prueba *t* para todas ellas, mientras que se reporta el ANCOVA considerando el efecto de las variables independientes y las covariables en la desconexión total, desconexión conductual y desconexión cognitiva, donde la edad mostró ser una covariable significativa y se muestran las medias marginales estimadas en este caso. Del mismo modo, se reporta ANCOVA en las dimensiones participación en participación en los eventos escolares y percepción positiva de la participación escolar, en el compromiso total, en el compromiso conductual, en el compromiso emocional y en el compromiso social,

donde la covariable género tuvo un efecto positivo y se muestran por tanto las medias marginales estimadas respectivamente.

Comparación de la relación docente-estudiante, la participación escolar y el compromiso escolar entre adolescentes con TEA y DT

Para analizar posibles diferencias entre el grupo con TEA y con DT en la relación docente-estudiante, se realizó una prueba *t* de muestras independientes para comparar la apreciación de los y las estudiantes sobre el vínculo que mantienen con sus docentes a través de 9 ítems, lo que se valoró en una escala Likert de 1 a 4 puntos (1= extremadamente en desacuerdo; 4 = extremadamente de acuerdo). Los resultados de la prueba *t* muestran que no se encontraron diferencias significativas en el puntaje total de la escala entre el grupo TEA y el grupo DT (ver Tabla 4). Ambos grupos presentan una percepción alta de la relación docente-estudiante, con una puntuación que al ser traducida a la escala Likert de la prueba indica que la valoración en los dos grupos está cercana y sobre el punto 3 (grupo TEA = 2.92; grupo DT = 3.35), lo cual refleja una tendencia hacia la opción “de acuerdo”.

Tabla 4

Estadística comparativa de variables en los grupos

Variables	TEA	DT	<i>t</i>(gl)¹	<i>p</i>	<i>D</i>
	<i>M</i>(<i>DE</i>)	<i>M</i>(<i>DE</i>)			
RDE*	28.73(4.68)	28.94(4.93)	-0.227(100)	0.821	-0.045
PDN*	22.08(4.25)	22.22(4.27)	-0.163(100)	0.871	-0.032
PEE*	23.35(5.54)	23.98(3.95)	4.194(97)	0.043	
PAE*	23.04(8.75)	25.31(8.10)	-1.363(100)	0.176	-0.270
PPP*	23.18(5.21)	23.61(5.49)	5.420(97)	0.022	
TPE*	91.65(17.20)	95.12(17.16)	-1.020(100)	0.310	-0.202
CCON*	14.16(3.70)	15.65(3.54)	4.141(97)	0.045	
CCOG*	18.06(4.68)	19.49(4.47)	-1.578(100)	0.118	-0.313
CEMO*	18.39(4.73)	19.98(4.24)	6.271(97)	0.014	
CSOC*	17.73(4.96)	19.80(4.21)	18.238(97)	0.001	
TCE*	68.33(14.33)	74.92(13.56)	9.394(97)	0.003	
DCON*	18.55(6.41)	15.92(6.59)	5.020(99)	0.027	
DCOG*	4.51(2.30)	4.59(2.30)	4.409(99)	0.038	
DEMO*	11.63(4.32)	10(4.74)	1.813(100)	0.073	0.359
DSOC*	8.29(3.55)	7.63(3.74)	0.924(100)	0.358	0.183
TDE*	42.98(11.90)	38.14(14.08)	5.059(99)	0.027	

*RDE: Relación docente estudiante; PDN: Participación de las decisiones y normas; PEE: Participación en los eventos escolares; PAE: Participación en actividades escolares extra académicas; PPP: Percepción positiva de la participación escolar; TPE: Total participación escolar; CCON: Compromiso conductual; CCOG: Compromiso cognitivo; CEMO: Compromiso emocional; CSOC: Compromiso social; TCE: Total compromiso escolar; DCON: Desconexión conductual; DCOG: Desconexión cognitiva; DEMO: Desconexión emocional; DSOC: Desconexión social; TDE: Total desconexión escolar; $t(gl)^1$: Resultados prueba ANCOVA en los casos específicos de PEE, PPP, TCE, CCON, CEMO, CSOC, TDE, DCON y DCOG.

Para la variable de participación escolar, se realizó una prueba t de muestras independientes para comparar la percepción de los y las adolescentes en torno a las cuatro dimensiones que conforman la participación escolar mediante los 25 ítems, lo cual se valoró en una escala Likert de 1 a 5 puntos (1 = nunca; 5 = siempre). Los resultados de la prueba t indican que no hay diferencias significativas en el puntaje promedio de la escala entre los grupos TEA y DT (ver Tabla 4). Los dos grupos presentan una apreciación alta en torno a la participación escolar, con puntuaciones medias en escala Likert cercanas al 4 (grupo TEA = 3.38; grupo DT = 3.77), lo cual muestra una inclinación hacia la opción “casi siempre”.

Asimismo, al analizar los resultados de las distintas dimensiones de la participación escolar, los valores indican que no hay diferencias significativas en el puntaje de los ítems “participación en las decisiones y normas” y “participación en actividades escolares extra-académicas” entre los grupos TEA y DT (ver Tabla 4). Ambos grupos reportan una percepción alta de participación en las decisiones y normas (grupo TEA = 3.68; grupo DT = 3.70) y actividades extra-académicas (grupo TEA = 3.29; grupo DT = 3.61) con puntajes en escala Likert sobre el 3 y cercanos al 4, lo que refleja una tendencia hacia las opciones “algunas veces” y “casi siempre”.

Para las dimensiones de la participación escolar en donde si se confirmó un efecto significativo del género se realizó un ANCOVA, puesto que esta covariable un efecto estadísticamente significativo en la predicción de la participación en eventos escolares y la percepción positiva de la participación escolar. En cuanto a la dimensión participación en eventos escolares, se constata que la covariable género fue estadísticamente significativa ($F(1,97) = 4.194, p = 0.043$) de modo que ser hombre se asocia a una mayor participación en eventos escolares. Al descontar el efecto género, se observan diferencias significativas

entre los grupos TEA y DT, siendo el grupo DT quien presenta más participación en eventos escolares en las medias ajustadas (grupo TEA: $M = 22.88$; grupo DT: $M = 24.20$).

En relación con la dimensión percepción positiva de la participación escolar se evidencia que la covariable género fue estadísticamente significativa ($F(1,97) = 5.420, p = 0.022$), indicando que ser hombre se asocia con una mayor percepción positiva en torno a la participación escolar. Al descontar el efecto género, se observan diferencias significativas entre los grupos TEA y DT, siendo el grupo DT quien presenta una mayor percepción positiva de su participación escolar en las medias ajustadas (grupo TEA: $M = 22.69$; grupo DT: $M = 23.69$).

Para la variable de compromiso escolar, se realizó un ANCOVA dado que el género tuvo un efecto estadísticamente significativo en la predicción del compromiso escolar total, compromiso conductual, compromiso emocional y compromiso social. Respecto con el compromiso escolar global, se comprueba que la covariable género fue estadísticamente significativa ($F(1,97) = 9.394, p = 0.003$), de manera que ser hombre se asocia con un mayor compromiso escolar. Al descontar el efecto género, se observan diferencias significativas entre los grupos TEA y DT, siendo el grupo DT quien presenta un compromiso escolar más alto en las medias ajustadas (grupo TEA: $M = 66.46$; grupo DT: $M = 75.29$). En cuanto a la dimensión compromiso conductual, se constata que la covariable género fue estadísticamente significativa ($F(1,97) = 4.141, p = 0.045$) indicando que ser hombre se asocia con un compromiso conductual más alto. Al descontar el efecto género, se observan diferencias significativas entre los grupos TEA y DT, siendo el grupo DT quien presenta un compromiso conductual mayor en las medias ajustadas (grupo TEA: $M = 13.86$; grupo DT: $M = 15.75$).

En la dimensión compromiso emocional, se evidencia que la covariable género fue estadísticamente significativa ($F(1,97) = 6.271, p = 0.014$), de tal forma que ser hombre se asocia con un compromiso emocional mayor. Al descontar el efecto género, se observan diferencias significativas entre los grupos TEA y DT, siendo el grupo DT quien presenta un compromiso emocional más alto en las medias ajustadas (grupo TEA: $M = 17.95$; grupo DT: $M = 20.01$). En relación con la dimensión compromiso social, se confirma que la covariable género fue estadísticamente significativa ($F(1,97) = 18.238, p = 0.001$), de modo que ser hombre se asocia con un compromiso social más alto. Al descontar el efecto

género, se observan diferencias significativas entre los grupos TEA y DT, siendo el grupo DT quien presenta un compromiso social mayor en las medias ajustadas (grupo TEA: $M = 16.86$; grupo DT: $M = 19.80$).

Mientras que, en la dimensión compromiso cognitivo los resultados de la prueba t revelan que no existen diferencias significativas entre los promedios del grupo TEA y DT (ver Tabla 4). Ambos grupos reportan moderados niveles de compromiso cognitivo, con puntuaciones en escala Likert cercanas al 3 (grupo TEA = 2.58; grupo DT = 2.78), lo que refleja una inclinación hacia la opción “ni diferente ni similar a mí”.

Para el ámbito de desconexión escolar emocional, los resultados de la prueba t indican que no existen diferencias significativas en los promedios entre los grupos TEA y DT (ver Tabla 4). Ambos grupos informan niveles de desconexión emocional bajos, con puntuaciones en escala Likert cercanas al 2 (grupo TEA = 1.94; DT = 1.67), lo que evidencia una tendencia hacia la opción “algo diferente a mí”. En cuanto a la desconexión social, los resultados de la prueba t señalan que no existen diferencias significativas en los promedios de los grupos TEA y DT (ver Tabla 4). Ambos grupos reportan niveles de desconexión social muy bajos, con puntajes en escala Likert sobre 1 (grupo TEA = 1.38; grupo DT = 1.27), lo que evidencia una inclinación hacia la opción “muy diferente a mí”.

Para los puntajes de desconexión donde sí se confirmó un efecto significativo de la edad, se realizó un ANCOVA dado que esta covariable tuvo un efecto estadísticamente significativo en la predicción de la desconexión total, desconexión conductual y desconexión cognitiva. En cuanto a la desconexión total, se constata que la covariable edad fue estadísticamente significativa ($F(1,99) = 5.059$; $p = 0.027$) indicando que a mayor edad mayor desconexión. Al descontar el efecto de la edad, se observan diferencias significativas entre los grupos TEA y DT, siendo el grupo TEA quien presenta más desconexión escolar a nivel global en las medias ajustadas (grupo TEA: $M = 43.74$; grupo DT $M = 37.37$).

Respecto con la desconexión conductual, se evidencia que la covariable edad fue estadísticamente significativa ($F(1,99) = 5.020$; $p = 0.027$), indicando que a mayor edad mayor desconexión. Al descontar el efecto edad, se observan diferencias significativas entre los grupos TEA y DT, siendo el grupo TEA quien presenta más desconexión conductual en las medias ajustadas (grupo TEA: $M = 18.92$; grupo DT $M = 15.54$).

En relación con la desconexión cognitiva, se aprecia que la covariable edad fue estadísticamente significativa ($F(1,99) = 4.409$; $p = 0.038$) indicando que a mayor edad mayor desconexión. Al descontar el efecto edad, se observan diferencias significativas entre los grupos TEA y DT, siendo el grupo TEA quien presenta más desconexión cognitiva en las medias ajustadas (grupo TEA: $M = 4.64$; grupo DT $M = 4.46$).

Análisis de la influencia de las variables relación docente-estudiante y participación escolar en el compromiso escolar de adolescentes con TEA y DT

A continuación, para evaluar la influencia de la relación docente-estudiante y la participación escolar sobre el compromiso escolar de adolescentes con TEA y DT se realizó un análisis de regresión múltiple con método Enter. El modelo de la regresión fue estadísticamente significativo, $F(3, 98) = 26.948$, $p = < 0.001$, con un valor de R^2 de 0.452, lo que indica que aproximadamente el 45,2% de la variabilidad en el compromiso escolar puede ser explicada por las variables relación docente-estudiante, participación escolar y condición (DT vs TEA).

En la ecuación de la regresión múltiple, indica que, por cada un punto de aumento en la relación docente-estudiante, el compromiso escolar aumentará 0.63 (manteniendo constante las otras variables). Del mismo modo, por cada un punto de aumento en la participación escolar, el compromiso escolar aumentará 0.40 puntos (manteniendo las otras variables constantes). (Ver Tabla 5). De igual manera, la condición del o la estudiante también predijo el compromiso escolar, específicamente, tener un DT (en comparación a TEA) aumenta en 5.055 puntos el compromiso escolar.

Tabla 5

Regresión lineal entre relación docente-estudiante, participación escolar y condición del o la estudiante en el compromiso escolar total

Variables	B	Error típico B	β	t	p	Estilos de multicolinealidad	
						Tolerancia	FIV
(Constante)	13.310	7.003		1.901	0.060		
RDE*	0.631	0.278	0.211	2.269	0.025	0.646	1.549
PE*	0.403	0.078	0.485	5.183	0.001	0.639	1.564
Grupo DT	5.055	2.138	2.364	2.364	0.020	0.988	1.013

*RDE: Relación docente estudiante; PE: Participación escolar.

Los coeficientes de regresión de las variables independientes indican que tanto la relación docente-estudiante, como la participación escolar y el desarrollo neurotípico, tuvieron un impacto positivo en el compromiso escolar, lo cual implica que mientras mejor sea la alta relación-docente estudiante, mejor sea la participación escolar y tener un DT está significativamente asociada con un mayor compromiso escolar (ver Tabla 6).

Luego, se realizaron regresiones lineales múltiples con método Enter por cada una de las cuatro dimensiones que conforman el compromiso escolar para evaluar la influencia de la relación docente-estudiante y las cuatro dimensiones que componen la participación escolar respectivamente.

Para la dimensión de compromiso conductual, el modelo de la regresión fue estadísticamente significativo, $F_{(6, 95)} = 11.628$, $p < 0.001$, con un valor R^2 de 0.423 lo cual explica un 42.3% de la variabilidad en esta dimensión.

Si bien el modelo en conjunto fue estadísticamente significativo, solo los coeficientes de regresión de la participación en actividades extraacadémicas y la percepción positiva de la participación tuvieron un impacto significativo en el compromiso conductual, en donde por cada unidad que aumentaron estas dos variables incrementaron en 0.156 y 0.260 unidades el compromiso conductual respectivamente. En cambio, la relación docente-estudiante ni las otras dos dimensiones de la participación escolar, ni la condición del o la estudiante tuvieron efectos significativos sobre esta dimensión del compromiso escolar (ver Tabla 6).

Tabla 6

Regresión lineal entre relación docente-estudiante y dimensiones de participación escolar en compromiso conductual

Variables	B	Error típico B	β	t	p	Estilos de multicolinealidad	
						Tolerancia	FIV
(Constante)	3.819	1.924		1.985	0.050		
RDE*	0.145	0.086		1.697	0.093	0.490	2.041
PDN*	-0.119	0.090	0.189	-1.318	0.191	0.560	1.785
PEE*	-0.035	0.081	-0.137	-0.434	0.665	0.537	1.861
PAE*	0.156	0.037	-0.046	4.182	0.001	0.826	1.210
PPP*	0.260	0.076	0.358	3.436	0.001	0.503	1.987
Grupo DT	1.031	0.576		1.790	0.077	0.979	1.021

*RDE: Relación docente estudiante; PDN: Participación de las decisiones y normas; PEE: Participación en los eventos escolares; PAE: Participación en actividades escolares extra académicas; PPP: Percepción positiva de la participación escolar.

En la dimensión de compromiso cognitivo, el modelo de regresión fue estadísticamente significativo, $F(6, 95) = 5.641, p < 0.001$, con un valor R^2 de 0.263 lo cual explica un 26.3% de la variabilidad en este ámbito.

Si bien el modelo en su conjunto fue estadísticamente significativo, solo los coeficientes de regresión de la participación en eventos escolares tuvieron un efecto estadísticamente significativo en la predicción del compromiso cognitivo, de tal forma que por cada unidad que aumentó esta dimensión, el compromiso cognitivo se elevó 0.237 unidades. La relación docente-estudiante ni las otras tres dimensiones de la participación escolar, ni la condición del o la estudiante tuvieron efectos estadísticamente significativos en esta área del compromiso escolar (ver Tabla 7).

Tabla 7

Regresión lineal entre relación docente-estudiante y dimensiones de participación escolar en compromiso cognitivo



Variables	B	Error típico B	β	t	p	Estilos de multicolinealidad	
						Tolerancia	FIV
(Constante)	5.887	2.730		2.157	0.034		
RDE*	0.095	0.121	0.099	0.783	0.436	0.490	2.041
PDN*	-0.095	0.128	-0.087	-0.738	0.462	0.560	1.785
PEE*	0.237	0.116	0.246	2.047	0.043	0.537	1.861
PAE*	0.078	0.053	0.143	1.474	0.144	0.826	1.210
PPP*	0.181	0.107	0.210	1.688	0.095	0.503	1.987
Grupo DT	1.020	0.817		1.248	0.215	0.979	1.021

*RDE: Relación docente estudiante; PDN: Participación de las decisiones y normas; PEE: Participación en los eventos escolares; PAE: Participación en actividades escolares extra académicas; PPP: Percepción positiva de la participación escolar.

En cuanto a la dimensión de compromiso emocional, el modelo de regresión fue estadísticamente significativo, $F(6, 95) = 22.745, p < 0.001$, con un valor R^2 de 0.590 lo que señala un 59% de variabilidad de esta dimensión.

Si bien el modelo en su conjunto fue estadísticamente significativo en la predicción del puntaje de compromiso emocional, solo percepción positiva de la participación y la

condición del o la estudiante tuvo una influencia significativa en el compromiso emocional, en donde por cada un punto de aumento en la percepción positiva de la participación escolar aumentaría 0.539 puntos, y tener un DT aumentaría en 1.279 puntos el compromiso emocional (ver Tabla 8).

Tabla 8

Regresión lineal entre relación docente-estudiante y dimensiones de participación escolar en compromiso emocional

Variables	B	Error típico B	β	t	p	Estilos de multicolinealidad	
						Tolerancia	FIV
(Constante)	1.802	2.004		0.899	0.371		
RDE*	0.138	0.089	0.146	1.550	0.124	0.490	2.041
PDN*	-0.080	0.094	-0.075	-0.856	0.394	0.560	1.785
PEE*	0.078	0.085	0.082	0.919	0.361	0.537	1.861
PAE*	0.004	0.039	0.007	0.099	0.921	0.826	1.210
PPP*	0.539	0.079	0.633	6.828	0.001	0.503	1.987
Grupo DT	1.279	0.600		2.132	0.036	0.979	1.021

*RDE: Relación docente estudiante; PDN: Participación de las decisiones y normas; PEE: Participación en los eventos escolares; PAE: Participación en actividades escolares extra académicas; PPP: Percepción positiva de la participación escolar.

En relación con la dimensión de compromiso social, el modelo de regresión fue estadísticamente significativo, $F(6, 95) = 10.873$, $p = < 0.001$, con un valor R^2 de 0.407 lo que refleja un 40.7% de variabilidad en esta área.

Si bien el modelo en su conjunto fue estadísticamente significativo en la predicción del compromiso social, los coeficientes de regresión evidencian que solo la percepción positiva de la participación y la condición del o la estudiante fueron estadísticamente significativos. Los coeficientes indican que por cada un punto de aumento en la percepción positiva de la participación el compromiso social aumentaría en 0.571 puntos. Asimismo, pertenecer al grupo de adolescentes con DT se asoció con un mayor compromiso social, de tal manera que ser del grupo DT aumenta en 1.717 puntos el puntaje de compromiso social. Por el contrario, las variables relación docente-estudiante y las otras tres dimensiones que conforman la participación escolar no tuvieron un efecto significativo sobre el compromiso social (ver Tabla 9).

Tabla 9

Regresión lineal entre relación docente-estudiante y dimensiones de participación escolar en compromiso social

Variables	B	Error típico B	β	t	p	Estilos de multicolinealidad	
						Tolerancia	FIV
(Constante)	7.807	2.491		3.134	0.002		
RDE*	-0.069	0.111	-0.070	-0.622	0.535	0.490	2.041
PDN*	-0.110	0.117	-0.099	-0.942	0.348	0.560	1.785
PEE*	-0.021	0.106	-0.022	-0.203	0.840	0.537	1.861
PAE*	0.070	0.048	0.125	1.442	0.153	0.826	1.210
PPP*	0.571	0.098	0.648	5.821	0.001	0.503	1.987
Grupo DT	1.717	0.746		2.302	0.024	0.979	1.021

*RDE: Relación docente estudiante; PDN: Participación de las decisiones y normas; PEE: Participación en los eventos escolares; PAE: Participación en actividades escolares extra académicas; PPP: Percepción positiva de la participación escolar.



Discusión y Conclusiones

La presente investigación tuvo por objetivo evaluar la relación docente-estudiante y participación escolar de adolescentes con TEA versus DT y su efecto en el compromiso escolar en establecimientos educacionales regulares. Se realizó un estudio con un diseño no experimental de tipo transversal, correlacional y comparativo.

Se aplicaron cuestionarios de autorreporte de relación docente-estudiante, participación y compromiso escolar en formato papel. Participaron un total de 102 adolescentes de establecimientos regulares de distintas comunas del Gran Concepción, en donde 51 presentaban como diagnóstico la condición TEA y 51 contaban con un DT.

La relación docente-estudiante, la participación escolar y el compromiso escolar en adolescentes con TEA y DT

Los resultados de esta tesis revelan que la calidad de la relación docente-estudiante, participación escolar, compromiso y desconexión escolar de adolescentes con DT está dentro del promedio respecto a los puntajes obtenidos por la muestra de validación chilena (González et al., 2022; Pérez-Salas et al., 2019). Lo mismo ocurre con las respuestas reportadas por el grupo TEA en la relación docente-estudiante y participación escolar a nivel global. Solo las variables de compromiso y desconexión escolar se encuentran ligeramente descendidas en comparación a los puntajes obtenidos por la muestra de validación en población general. Esto contradice parcialmente a lo esperado en la hipótesis 1, que señalaba que los puntajes del grupo de adolescentes con DT estarían en rangos apropiados, mientras que los puntajes del grupo de adolescentes con TEA se encontrarían disminuidos.

Estos hallazgos indican que los y las adolescentes con TEA que colaboraron en esta tesis reportan mantener relaciones docentes-estudiantes apropiadas y valoran positivamente sus niveles de participación escolar a nivel global. Esto contrasta con antecedentes previos en el área, en los que se evidenció que las relaciones entre estudiantes con TEA y sus docentes son considerablemente más distantes y conflictivas (Blacher et al., 2014). Al respecto, Blacher et al. (2014) señalan que estudiantes con autismo tienden a vivenciar relaciones poco cercanas y más desafiantes con sus docentes. Según los autores, esto se debe a la falta de formación especializada de los y las docentes en respuestas educativas

para estudiantes con TEA (Blacher et al., 2014). Este desconocimiento dificulta la capacidad del profesorado para responder a las necesidades específicas de los y las estudiantes con autismo, como lo son la comprensión de señales sociales, la iniciación de conversaciones y la interpretación de emociones, lo que afecta la comunicación y la convivencia en la sala de clases (Blacher et al., 2014).

Asimismo, los niveles adecuados de participación escolar global observados en la muestra de adolescentes con TEA de esta tesis difieren de lo reportado en otras investigaciones (Hodges et al., 2020; Simpson et al., 2018; Simpson et al., 2019). Según estos estudios, los y las estudiantes del espectro autista enfrentan barreras para participar plenamente en los establecimientos regulares, lo que afecta sus niveles de participación escolar. Estas barreras se relacionan con factores como el sentido de identidad y pertenencia en la escuela, así como con el desconocimiento sobre el TEA y las habilidades del profesorado para dar respuesta a sus necesidades individuales.

La contradicción entre los hallazgos de esta tesis, donde los niveles globales de participación escolar del grupo de adolescentes con TEA no se encuentran disminuidos, y los resultados de investigaciones previas podría explicarse por la amplia gama de características que abarca el TEA. Estas características se clasifican en tres niveles de apoyo según el DSM-V-TR. Es probable que los y las adolescentes con autismo que participaron de esta tesis, al no presentar DI asociada como parte del requisito de inclusión, pertenezcan mayoritariamente al nivel uno del espectro, lo que implica menores desafíos en la interacción social, y en consecuencia, una menor desafío para desenvolverse y participar en sus entornos escolares (Li et al., 2024).

Comparación entre adolescentes con TEA y DT en torno a la relación docente-estudiante, la participación escolar y el compromiso escolar

Los resultados de esta tesis no mostraron diferencias estadísticamente significativas en la relación docente-estudiante ni en la participación escolar global entre adolescentes con TEA y DT. Sin embargo, se encontraron diferencias significativas en las dimensiones de participación en eventos escolares y percepción positiva de la participación escolar, donde el grupo de adolescentes con DT mostró una mayor participación en estos dos ámbitos en comparación al grupo TEA. Además, se observaron diferencias en el

compromiso escolar global y en sus dimensiones: compromiso conductual, emocional y social, donde el grupo con DT obtuvo puntuaciones más altas que el grupo con TEA. Por otro lado, en la desconexión escolar global y sus dimensiones conductual, cognitiva y emocional el grupo con TEA presentó puntajes superiores a los del grupo con DT. Lo anterior, contradice parcialmente la hipótesis 2, que planteaba la existencia de diferencias significativas en la relación docente-estudiante, la participación escolar, el compromiso escolar y la desconexión entre adolescentes con TEA y DT.

Aunque esta investigación no evaluó el nivel de conocimiento sobre autismo en los y las docentes, la capacitación promovida por la Ley de Autismo podría haber favorecido una mayor comprensión del TEA y la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas (Poblete y Gutiérrez, 2024). Esto sugiere que el profesorado de los colegios donde estudian los y las participantes de esta tesis podría poseer conocimientos sobre el TEA que habrían influido en la ausencia de diferencias significativas entre las experiencias reportadas por adolescentes con TEA y DT respecto a la relación docente-estudiante. Este planteamiento es consistente con la revisión sistemática de Esqueda et al. (2024), quienes señalan que, aunque el conocimiento sobre el TEA no está directamente vinculado con la calidad de la relación docente-estudiante, el profesorado reconoce que dicho conocimiento facilita interacciones más efectivas con adolescentes del espectro autista. Además, destacan la importancia de acceder a capacitaciones sobre el autismo y de apoyarse en la experiencia de las familias con hijos e hijas con esta condición, para mejorar la comprensión del TEA y aplicar estrategias de interacción más eficaces (Esqueda et al., 2024).

Una posible explicación de que los niveles de participación escolar globales no se vieran reducidos en los y las adolescentes con TEA en esta tesis, es que los establecimientos regulares a los que asisten actualmente podrían estar implementando prácticas inclusivas que responden a sus necesidades. Según Narzisi et al. (2024), en su revisión sistemática, los y las adolescentes con autismo de nivel uno, suelen presentar dificultades en las habilidades sociales, lo que puede afectar significativamente todos los contextos en los que participan, a menos que reciban intervenciones y apoyos específicos. Los autores destacan que las estrategias que fomentan el desarrollo de habilidades sociales son cruciales para el éxito académico en esta población (Narzisi et al., 2024).

De igual manera, Li et al. (2024) señalan que un factor personal que podría influir significativamente en la participación escolar de jóvenes TEA es el nivel de rasgos autistas. Las complejidades en torno a su participación en el entorno escolar pueden resultar más desafiantes para aquellos y aquellas que requieren mayores niveles de apoyos, en comparación de quienes se encuentran en el grado uno según la clasificación del DSM-V-TR. Además, los autores destacan que los y las adolescentes con altos rasgos del espectro autista enfrentan mayores dificultades para participar en un entorno escolar a menudo impredecible, coordinar planes para realizar tareas, mantener la atención a las clases e instrucciones de los y las docentes, y manejar la hiperactivación o hipoactivación sensorial, en comparación con adolescentes con menores rasgos TEA (Li et al., 2024).

Otra posible explicación para que los resultados obtenidos en esta tesis difieran de los hallazgos de investigaciones previas podría estar relacionada con la metodología utilizada. Por ejemplo, en el estudio de Losh et al. (2022), la calidad de la relación docente-estudiante se evaluó a través de autorreportes del profesorado, sin considerar la perspectiva de los y las estudiantes con TEA. Esto implica que la muestra difiere en ambos estudios, lo que podría haber influido en los distintos resultados. Dado que las relaciones interpersonales son complejas y están condicionadas por múltiples factores, como las habilidades interpersonales, las actitudes y creencias individuales, es posible que la calidad de la relación docente-estudiante, según quién la informe, esté sujeta a sesgos como la deseabilidad social o una predisposición negativa frente a ciertas dificultades conductuales o de aprendizaje de un grupo específico de estudiantes (Poling et al., 2022).

En cuanto a la participación escolar, Chang et al. (2019) la evaluaron en adolescentes con autismo utilizando cuatro categorías: (1) participación en el hogar, (2) participación en la comunidad, (3) participación en la escuela y (4) actividades de vida en el hogar y la comunidad. Aunque estas categorías tienen cierta similitud con las dimensiones de participación escolar propuestas por John-Akinola y Nic-Gabhainn (2014) y utilizadas en el presente estudio: (1) participación en la toma de decisiones y normas escolares, (2) participación en eventos especiales dentro de la escuela, (3) participación en actividades regulares extraacadémicas organizadas por el establecimiento y (4) percepción positiva de la participación escolar, el estudio de Chang et al. (2019) no aborda estas dimensiones con la misma profundidad ni se enfocan exclusivamente al ámbito escolar. Por lo tanto, la

profundidad con la que se midieron estas categorías en el contexto escolar podrían explicar los distintos resultados.

El estudio de Lamash et al. (2019), realizado desde la perspectiva de padres y madres, revela que los y las adolescentes con TEA experimentan niveles más bajos de participación escolar en comparación con sus pares neurotípicos. Mientras que adolescentes con TEA tienden a preferir actividades solitarias relacionadas con el uso de tecnología, sus pares con DT se inclinan hacia actividades que requieren habilidades de interacción social. Por su parte, la investigación de Hodges et al. (2020), basada en reportes de padres, madres y docentes, indica que estudiantes con autismo de entre 6 y 11 años enfrentan restricciones en su participación escolar, influenciadas tanto por factores intrínsecos, como el sentido de identidad y pertenencia a la escuela, como por factores extrínsecos, como la cultura escolar y el nivel de conocimiento y habilidades del profesorado en el trabajo con estudiantes con autismo.

Ahora bien, en esta tesis las diferencias significativas reportadas por estudiantes con TEA en las dimensiones de participación en eventos escolares y en la percepción positiva de la participación escolar, en comparación al grupo de estudiantes con DT, sugieren, según las definiciones de la Escala de Participación Escolar, que los y las adolescentes con autismo experimentan una menor participación en actividades organizadas por sus establecimientos fuera de las salas de clases. Adolescentes con TEA no solo participan menos, sino que también perciben su implicación en el contexto escolar de forma menos favorable, lo que conlleva a una mayor insatisfacción y a un bajo sentido de pertenencia con sus establecimientos (John-Akinola y Nic-Gabhainn, 2014). Estos resultados coinciden con los hallazgos de Simpson et al. (2019), quienes, aunque basaron su estudio en la información proporcionada por cuidadoras, indican que los y las adolescentes del espectro autista perciben de manera consistente una menor participación en actividades escolares en comparación con sus pares con DT.

En el estudio de Zañartu y Pérez-Salas (2023), basado en el autorreporte de adolescentes con autismo de primer año medio que asistían a establecimientos regulares, no se encontraron diferencias significativas en la relación docente-estudiante entre quienes presentaban TEA y DI. Aunque si hubo una interacción entre género y condición del o la estudiante: solo las mujeres con TEA informaron una relación con sus docentes poco

favorable en comparación a los hombres con TEA. Estos resultados coinciden con los hallazgos de la presente tesis, que reveló una calidad de relación docente-estudiante similar entre ambos grupos, con una muestra de estudiantes con TEA principalmente masculina (70,59%). Las autoras atribuyen este fenómeno a la implementación del PIE en el sistema educacional chileno, en el cual participan adolescentes con TEA y facilita el apoyo de docentes de educación diferencial, quienes diversifican los contenidos curriculares y brindan un acompañamiento personalizado en los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes (Zañartu y Pérez-Salas, 2023). Lo anterior, podría explicar los resultados obtenidos en la variable relación docente-estudiante, dado que, el PIE generaría una mayor cercanía de estudiantes del espectro autista con profesionales de educación especial en comparación con los y las docentes de asignatura, impactando positivamente en sus percepciones de la relación que experimentan en sus establecimientos regulares con el profesorado (Zañartu y Pérez-Salas, 2023).

En cuanto al compromiso escolar global, los resultados de esta tesis indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre las experiencias reportadas por adolescentes con TEA y DT que asisten a colegios regulares. Estas diferencias podrían deberse a que los y las estudiantes con autismo son más vulnerables a la segregación, la victimización y a una menor percepción de pertenencia a la comunidad escolar. Además, suelen contar con menos apoyo social en comparación con sus pares neurotípicos, lo que podría influir en su nivel de compromiso con los procesos educativos, puesto que este constructo se ve afectado por variables individuales y contextuales (Christenson et al., 2012; Hodges et al., 2020; Pastore y Luder, 2021; Wang y Eccles, 2012; Wang et al., 2011). Adicionalmente, Alkeraida (2021) señala en su estudio, basado en reportes de docentes, que los y las estudiantes con TEA tienden a mostrar niveles más bajos de compromiso en comparación con sus pares que tienen otros diagnósticos asociados.

Respecto a las dimensiones del compromiso escolar conductual, emocional y social evaluadas en esta tesis, se encontraron diferencias significativas entre el grupo de estudiantes con DT y quienes presentan TEA. De acuerdo con la Escala Multidimensional del Compromiso Escolar, este hallazgo sugiere que los y las adolescentes con DT tienden a mostrar una conducta apropiada, mayor productividad y participación activa en actividades académicas y extracurriculares en sus colegios. Además, se sienten valorados, seguros y

motivados con respecto a sus establecimientos, docentes, compañeros y el aprendizaje en general, experimentando una mejor calidad de interacciones sociales tanto dentro como fuera del aula, en comparación con adolescentes con TEA (Wang et al., 2019; Rimm-Kaufman et al., 2015). Esta diferencia podría explicarse por los desafíos conductuales, emocionales y sociales a los que se enfrentan adolescentes con autismo, que abarcan la presencia de patrones de comportamiento e intereses restringidos, repetitivos e inflexibles, dificultades para modular respuestas emocionales e iniciar y mantener interacciones sociales con pares (Grosso, 2021). En el contexto escolar, estos desafíos pueden afectar en cómo los y las adolescentes del espectro autista establecen vínculos sociales y afectivos, dado que existen cambios específicos durante la adolescencia que influyen en la capacidad de formar y mantener amistades (Saban-Bezalel et al., 2024). Según Rosello et al. (2021), estudiantes del espectro autista suelen mostrar un interés menor sus compañeros y compañeras del curso, y experimentan interacciones sociales más selectivas en comparación con sus pares con DT.

Por el contrario, en la dimensión compromiso cognitivo medida en esta tesis, no existen diferencias significativas entre las experiencias de los grupos de adolescentes con TEA y DT. Según la Escala Multidimensional del Compromiso Escolar, estos resultados indican que adolescentes con autismo y desarrollo neurotípico comparten apreciaciones afectivas positivas semejantes hacia sus establecimientos educacionales, procesos de reflexión similares en torno a su aprendizaje y una buena disposición para esforzarse en comprender ideas de alta complejidad (Wang et al., 2019; Rimm-Kaufman et al., 2015). Estos hallazgos contrastan con los resultados de Pérez-Salas et al. (2021), quienes encontraron que el compromiso escolar de adolescentes con NEE que no forman parte de la neurodivergencia, es mayor en las dimensiones cognitiva, emocional y social en comparación con adolescentes con DT, aunque según las autoras si presentan una mayor desvinculación en las dimensiones cognitiva y conductual. Una posible explicación para esta discrepancia es que el estudio de Pérez-Salas et al. (2021) no incluyó estudiantes con TEA entre sus participantes. Aunque las NEE abarcan una amplia y diversa gama de características, los apoyos educativos recibidos y las particularidades del autismo podrían haber influido en cómo los y las adolescentes en esta tesis experimentan y expresan su compromiso cognitivo, de manera similar a sus pares con DT. Además, la disminución en

ciertos ámbitos del compromiso escolar podría intensificarse durante la enseñanza media debido a un desajuste entre las necesidades del estudiantado y las características del entorno de aprendizaje (Bakadorova et al., 2020).

Durante la adolescencia el compromiso escolar tiende a disminuir, lo que conlleva un aumento en la desvinculación escolar (Burns et al., 2018; Engels et al., 2021). En esta tesis los resultados indican que existen diferencias significativas, donde estudiantes con TEA reportan una mayor desconexión escolar global en comparación con sus pares con DT. De acuerdo con el modelo teórico del sí-mismo (Connell y Wellborn, 1991), el contexto escolar no respondería a las tres necesidades psicológicas fundamentales (vinculación, autonomía y competencia) de los y las adolescentes del espectro autista, limitando su participación e implicación con sus colegios y respectivos procesos de aprendizaje, emergiendo así una mayor desconexión escolar en comparación a la que vivencian adolescentes con DT (Connell y Wellborn, 1991; Fredricks et al., 2019).

En cuanto a las dimensiones de la desconexión escolar, los resultados de esta tesis señalan que el grupo de adolescentes con autismo manifiesta una desconexión conductual y cognitiva más elevada a la que experimentan sus pares con DT. Según la Escala Multidimensional del Compromiso Escolar, este hallazgo se traduce en una mayor tendencia en los y las adolescentes con TEA a involucrarse en problemas escolares, no prestar atención en clases y buscar formas de escaparse de las salas de clases. Además, se sentirían frustrados, indiferentes y desmotivados con respecto a su experiencia escolar, mostrando poco interés por actividades escolares. De igual forma, tienden a no prestar atención en clases, no se involucran activamente en la comprensión de los contenidos y priorizan terminar las tareas rápidamente sobre el aprendizaje significativo (Wang et al., 2019).

Estos resultados coinciden con los hallazgos de Pérez-Salas et al. (2021), quienes encontraron que los y las adolescentes con NEE mostraban mayores niveles de desvinculación cognitiva y conductual en comparación con sus pares con DT. Si bien Pérez-Salas et al. (2021) no incluyeron a estudiantes con TEA en su muestra, es posible señalar que la disminución en ciertos aspectos del compromiso escolar se intensifique durante la enseñanza media debido a un desajuste entre las necesidades individuales del estudiantado y las características del contexto escolar (Bakadorova et al., 2020).

Sin embargo, ambos grupos de estudiantes informan bajos niveles de desconexión social en esta tesis, sin diferencias estadísticamente significativas. Según la Escala Multidimensional del Compromiso Escolar, estos resultados sugieren que los y las adolescentes con TEA y DT experimentan una falta de interacción y conexión con sus compañeros y docentes, sintiéndose abrumados, frustrados e invisibles, afectando así su sentido de pertenencia con sus colegios y no consideran la interacción con su entorno como una parte importante de su etapa escolar (Wang et al., 2019). Según Pérez-Salas et al. (2023), el formato de autoadministración podría influir en las dimensiones de la desconexión escolar, dado que generalmente el autorreporte tiende a mostrar puntuaciones más altas de desconexión cuando es autoadministrado. Por lo tanto, la presencia de la investigadora durante la evaluación podría haber afectado los resultados en esta tesis. Asimismo, la deseabilidad social podría haber influido en las respuestas de los y las estudiantes al ser consultados sobre sus interacciones sociales desadaptadas en los establecimientos educacionales (Pérez-Salas et al., 2023).

Impacto de la relación docente estudiante y la participación escolar en el compromiso escolar de adolescentes con TEA y DT

En concordancia con lo establecido en los estudios de Lara et al. (2022) y Pérez-Salas et al. (2021), que destacan el impacto de la relación docente-estudiante y la participación escolar en el compromiso escolar de estudiantes con NEE, sin la condición de autismo asociada, en sus procesos educativos, y con la investigación de Losh et al. (2022), que informa que la calidad de la relación docente-estudiante contribuye significativamente a la participación escolar de estudiantes con autismo, los hallazgos de la presente tesis confirman que tanto la relación docente-estudiante como la participación escolar influyen en los niveles de compromiso escolar de adolescentes con TEA y DT que asisten a establecimientos regulares. Específicamente, una alta relación-docente estudiante y una participación escolar activa están asociadas con un mayor compromiso escolar en ambos grupos de adolescentes, cumpliéndose así la hipótesis 3.

Los resultados de esta tesis muestran que las relaciones que establecen los y las adolescentes con TEA y DT con sus docentes no influye significativamente en ninguna de las cuatro dimensiones del compromiso escolar. Este hallazgo difiere ligeramente con lo

reportado por Pérez-Salas et al. (2021) en estudiantes con NEE sin TEA, quienes encontraron que las relaciones cercanas entre docentes y estudiantes se asociaban positivamente con todas las dimensiones de la participación escolar en este grupo. Esta variación podría explicarse por el hecho que, aunque las relaciones docente-estudiante fueron de calidad en adolescentes con TEA y DT en esta tesis, las características específicas de estos vínculos podrían ser diferentes. Esto sugiere que las prácticas y el estilo personal de cada docente pueden influir en el compromiso escolar en mayor o menor medida (Lara et al., 2022), lo que limita su impacto en las dimensiones del compromiso escolar, en comparación con lo reportado en adolescentes NEE y DT en el estudio de Pérez-Salas et al. (2021).

En relación con el efecto de la participación escolar, es posible señalar que en esta investigación la participación en actividades extraacadémicas tuvo un impacto significativo en el compromiso conductual, mientras que la participación en eventos escolares influyó positivamente sobre el compromiso cognitivo. Además, la percepción positiva de la participación afectó de manera significativa el compromiso conductual, emocional y social. Estos resultados son consistentes con los hallazgos de Pérez-Salas et al. (2021), quienes demostraron que una mayor percepción de oportunidades para participar en la escuela, tanto por estudiantes con NEE sin autismo y DT, se asociaba con niveles más altos en todas las dimensiones del compromiso escolar (cognitivo, emocional, conductual y social).

Esta influencia puede explicarse por el impacto de las conductas y actitudes docentes dirigidas a guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje y resguardar el bienestar de los y las estudiantes con autismo. Según Lara et al. (2022), estas conductas promueven un mayor compromiso escolar en el aula y contribuyen significativamente a aumentar la participación en las actividades del establecimiento. Por consiguiente, el nivel de compromiso escolar de los y las adolescentes está condicionado por factores individuales y contextuales, siendo la relación docente-estudiante un factor clave para que el estudiantado se sienta seguro y valorado, lo que, a su vez, promueve su motivación para participar activamente en el contexto escolar (Lara et al., 2022).

Considerando la importancia del compromiso escolar en adolescentes con TEA y DT, dada su asociación con el logro académico, el aumento en la asistencia a clases, y la disminución de la deserción escolar y los comportamientos disruptivos en los colegios

(Appleton et al., 2008; Saracostti et al., 2019; Lara et al., 2022), estos resultados adquieren especial relevancia. Dado que destacan la necesidad de promover relaciones de calidad entre docentes y estudiantes, fomentar la participación escolar y, en consecuencia, contribuir al compromiso escolar de la diversidad de estudiantes que conforman los establecimientos educacionales.

En conclusión, los resultados de esta tesis indican que la relación docente-estudiante, la participación y el compromiso escolar reportados por los grupos de estudiantes con TEA y DT que asisten a colegios regulares son altos. Sin embargo, no existen diferencias significativas entre estos grupos de adolescentes en la relación docente-estudiante y la participación escolar a nivel global, ni en las dimensiones participación en la toma de decisiones y normas escolares y participación en actividades regulares extraacadémicas. De igual forma que, no se encontraron diferencias significativas en las dimensiones de compromiso cognitivo y desconexión social entre adolescentes con autismo y desarrollo neurotípico. Además, en las dimensiones participación en eventos escolares y percepción positiva de la participación escolar de adolescentes con DT es más alta. Mientras que, el compromiso escolar global y sus dimensiones conductual, emocional y social de los y las adolescentes con TEA es menor. En cambio, la desconexión escolar global, así como las dimensiones desconexión conductual, emocional y cognitiva de los y las adolescentes con TEA es mayor en comparación a sus pares con DT.

Asimismo, tanto la relación docente-estudiante como la participación escolar a nivel global tienen una influencia significativa en los niveles de compromiso escolar de los y las adolescentes con TEA y DT. Entre las variables evaluadas destacan como fuertes predictores del compromiso escolar la participación en eventos escolares, la participación en actividades extraacadémicas, la percepción positiva de la participación y la condición DT. Estos hallazgos proporcionan una base sólida para futuras investigaciones e intervenciones en el ámbito educativo, con un enfoque en promover relaciones de calidad entre estudiantes y docentes, incentivar la participación escolar en adolescentes y fortalecer el compromiso escolar. Enfatizando en los y las adolescentes del espectro autista, dado que presentan niveles más bajos de compromiso y más altos de desconexión escolar.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, es importante mencionar el desbalance en la proporción de hombres y mujeres entre los grupos evaluados. La mayoritaria

representación masculina y femenina, en los grupos TEA y DT respectivamente, podría haber influido en los resultados obtenidos en cada una de las variables estudiadas en esta tesis, dado que la distribución de hombres y mujeres en la muestra no fue equilibrada entre los grupos y se desconoce por tanto si estas diferencias afectan o no en los valores obtenidos.

Otra limitación importante es la recolección de datos mediante cuestionarios de autorreporte. Dado que las variables relación docente-estudiante, participación y compromiso escolar se midieron desde la perspectiva de los y las adolescentes, es posible que las respuestas hayan estado influenciadas por la deseabilidad social. Esto significa que los y las participantes podrían haber proporcionado respuestas más favorables para evitar una imagen negativa de sus docentes y del establecimiento. No obstante, consultar directamente a los y las estudiantes es un aporte importante, puesto que sus perspectivas ofrecen una visión única y valiosa sobre las interacciones que experimentan en el contexto educativo regular (Pérez-Salas et al., 2023; Zañartu y Pérez-Salas, 2023).

Finalmente, esta investigación aporta significativamente en los ámbitos teórico, práctico y social. Destaca el impacto de las relaciones docente-estudiante, la participación escolar y la condición DT en el compromiso escolar de los y las adolescentes, variables que influyen en sus procesos de aprendizaje, desarrollo integral, bienestar y salud mental (Ambrose et al., 2022; Gelbar et al., 2021; Howells et al., 2020; John-Akinola y Nic-Gabhainn, 2014). Además, contribuye con conocimientos relevantes tanto para estudiantes con desarrollo neurotípico, como para aquellos y aquellas que presentan TEA en el contexto educativo nacional durante la adolescencia. Esto permitirá generar instancias futuras de concientización y reflexión pedagógica en la comunidad educativa, orientadas al diseño e implementación de estrategias de intervención para fortalecer estos aspectos. Asimismo, busca capacitar al profesorado en la atención a la diversidad y garantizar el acceso y la permanencia de todo el estudiantado en contextos de educación regular, independiente de si cuentan o no con la implementación del PIE en sus colegios, brindando una educación inclusiva y de calidad, así como también, facilitando la transición hacia la etapa de la adultez y la futura inserción en el mundo laboral, independiente de su neurodiversidad (Ambrose et al., 2022; Howells et al., 2020).

Referencias

- Adair, B. Ullenhag, A., Rosenbaum, P., Granlund, M., Keen, D. & Imms, C. (2018). Measures used to quantify participation in childhood disability and their alignment with the family of participation-related constructs: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 60(11), 1101-1116. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13959>
- Albornoz, N., Silva, N. & López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios pedagógicos*, 41, 81-96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Alkeraida, A. (2021). Understanding teaching practices for inclusive participation of students with autism in Saudi Arabian primary schools. *International Journal of Inclusive Education*. 10.1080/13603116.2021.1904015
- Alrashidi, O., Phan, H. & Ngu, H. (2016). Academic engagement: An overview of its definitions, dimensions, and major conceptualisations. *International education studies*, 9(12), 41. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p41>
- Ambrose, K., Simpson, K. & Adams, D. (2022). The Impact of Anxiety on the Participation of Children on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52, 2958–2969. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05162-x>
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D. & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-V. Arlington, USA. ISBN 978-0-89042-551-0.

- Bakadorova, O. & Raufelder, D. (2018). The essential role of the teacher-student relationship in students' need satisfaction during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 58, 57-65. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.004>
- Bakadorova, O., Lazarides, R. & Raufelder, D. (2020). Effects of social and individual school self-concepts on school engagement during adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 73-91. <https://doi.org/10.1007/s10212-019-00423-x>
- Berchiatti, M., Ferrer, A., Badenes-Ribera, L. & Longobardi, C. (2022). Student–teacher relationship quality in students with learning disabilities and special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2135779>
- Blacher, J., Howell, E., Lauderdale-Littin, S., DiGennaro, F. & Laugeson, E. (2014). Autism spectrum disorder and the student teacher relationship: A comparison study with peers with intellectual disability and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8, 324-333. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rasd.2013.12.008>
- Burns, E., Martin, A., & Collie, R. (2018). Adaptability, personal best (PB) goals setting, and gains in students' academic outcomes: A longitudinal examination from a social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 57-72. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.02.001>
- Cardenal, M., Díaz-Santana, O. & González-Betancor, S. (2023). Teacher-student relationship and teaching styles in primary education: A model of analysis. *Journal of Professional Capital and Community*, 8(3), 165-183. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2022-0053>
- Celis, G. & Ochoa, M. (2022). Trastorno del espectro autista. *Revista de la Facultad de Medicina México*, 65(1), 7-20. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2022.65.1.02>
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences, 2nd ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Connell, J. & Wellborn, G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. *Minnesota symposium on child psychology*, 23, 43-77.
- Contreras, D., Brante, M., Espinoza, S. & Zuñiga, I. (2020). The effect of the integration of students with special educational needs: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 74, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102163>
- Cortiella, C. & Horowitz, H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. National Center for Learning Disabilities.
- Chang, Y., Chih-Hsuan, C., Pai-Chuan, Huang & Ling-Yi, Lin. (2019). Understanding the characteristics of friendship quality, activity participation, and emotional well-being in Taiwanese adolescents with autism spectrum disorder. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 26(6), 452-462. <https://doi.org/10.1080/11038128.2018.1449887>
- Christenson, S., Reschly, A. & Wylie, C. (Eds.), (2012). Handbook of research on student engagement. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Dawalt, L., Taylor, J., Bishop, S., Hall, L., Steinbrenner, J., Kraemer, B., Hume, K. & Odom, S. (2020). Sex Differences in Social Participation of High School Students with Autism Spectrum Disorder. *Autism Research*, 13, 2155–2163. <https://doi.org/10.1002/aur.2348>
- Douglas, G., Travers, J., McLinden, M., Robertson, C., Smith, E., Macnab, N., Powers, S., Guldberg, K., McGough, A., O'Donnell, M. & Lacey, P. (2012). Measuring educational engagement, progress and outcomes for children with special educational needs: A review. *National Council for Special Education*. <https://bit.ly/3p9L307>
- Eguiguren, O. & Wood, R. (2020). Perspectives on Educational Inclusion from a Small Sample of Autistic Pupils in Santiago, Chile. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 22(1), 210–220. <http://doi.org/10.16993/sjdr.724>

- Engels, M., Spilt, J., Denies, K. & Verschueren, K. (2021). The role of affective teacher-student relationships in adolescents' school engagement and achievement trajectories. *Learning and Instruction*, 75. <https://doi.org/gjqmsg>
- Esqueda, F., Van der Steen, S. & Minnaert, A. (2024). Interactions Between Teachers and Students with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Secondary Education: Fundamental, yet Under-Researched. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11, 442-457. <https://doi.org/10.1007/s40489-022-00346-2>
- Ewe, L. (2019). ADHD symptoms and the teacher-student relationship: A systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), 136-155. <https://doi.org/gh8hf9>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A-G. & Buchner, A. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41 (4), 1149-1160. 10.3758/BRM.41.4.1149
- Fernández, Y., Moreno, M. & Fragueiro, M. (2021). El trastorno del espectro autista y la arteterapia: una experiencia de aula que favorece la expresión de las emociones. *Escuela Abierta*, 24, 3-24. [10.29257/EA24.2021.01](https://doi.org/10.29257/EA24.2021.01)
- First, M., Yousif, L., Clarke, D., Wang, P., Gogtay, N., Appelbaum, P. (2022). DSM-5-TR: overview of what's new and what's changed. *World Psychiatry* 21(2), 218-219. [10.1002/wps.20989](https://doi.org/10.1002/wps.20989)
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J., Parr, K., Amemiya, L., Wang, T. & Brauer, S. (2019). What matters for urban adolescents' engagement and disengagement in school: A mixed-methods study. *Journal of Adolescent Research*, 34(5), 491-527. <https://doi.org/gfv79j>
- Galarce, M., Pérez-Salas, C. & Sirlopú, D. (2020). Análisis Comparativo de la Participación Escolar y Bienestar Subjetivo en Estudiantes con y sin Discapacidad en Chile. *PSYKHE*, 29(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/psykhe.29.2.1444>

- García, R., Irrázabal, M., López, I., Riesle, S., Cabezas, M., Moyano, A., Garrido, G., Valdez, D., S de Paula, C., Rosoli, A., Cukier, S., Montiel-Nava, C. & Rattazzi, A. (2022). Encuesta para Cuidadores de Personas del Espectro Autista en Chile. Acceso a Servicios de Salud y Educación, Satisfacción, Calidad de Vida y Estigma. *Andes Pediátrica*, 93(3), 351-360. <http://dx.doi.org/10.32641/andespediatr.v93i3.3994>
- Gelbar, N., Cascio, A., Madaus, J. & Reis, S. (2021). A Systematic Review of the Research on Gifted Individuals With Autism Spectrum Disorder. *Gifted Child Quarterly*, 1-11, <https://doi.org/10.1177/00169862211061876>
- George, D. & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference (14ª. ed.)*. Routledge.
- González, L., Oñate, V., Longos, M., Espinoza, L., Lema, C., Pérez-Salas, C. & Delgado, F. (2022). Análisis Psicométrico del Instrumento de Compromiso Escolar (SEI) en Estudiantes Secundarios en Chile. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 65(4), 47-60. <https://doi.org/10.21865/RIDEP65.4.04>
- Griebler, U., Rojatz, D., Simovska, V. & Forster, R. (2017). Effects of student participation in school health promotion: A systematic review. *Health Promotion International*, 32(2), 195-206. <https://doi.org/10.1093/heapro/dat090>
- Grosso, M. (2021). El autismo en los manuales diagnósticos internacionales: cambios y consecuencias en las últimas ediciones. *Revista Española de Discapacidad*, 9(1), 273-283. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.09.01.15>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación (6a. ed.)*. México D.F.: McGraw-Hill.

- Herrera del Águila, D. (2022). Trastorno del Espectro Autista: La historia. *Revista Diagnóstico*, 60(3) , 131-133. [10.33734/diagnostico.v60i3.300](https://doi.org/10.33734/diagnostico.v60i3.300)
- Hodges, A., Joosten, A., Bourke-Taylor, H. & Cordier, R. (2020). School participation: The shared perspectives of parents and educators of primary school students on the autism spectrum. *Research in Developmental Disabilities*, 97. 10.1016/j.ridd.2019.103550
- Howells, K., Sivaratnam, C., Lindor, E., Hyde, C., McGillivray, J., Whitehouse, A., & Rinehart, N. (2020). Can participation in a community organized football program improve social, behavioural functioning and communication in children with autism spectrum disorder? A pilot study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(10), 3714–3727. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04423-5>
- Howitt, D. & Cramer, D. (2011). *Introduction to research methods in psychology*. Pearson.
- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H. & Kincaid, D. (2003). Effective Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(3), 150–165. <https://doi.org/10.1177/10883576030180030301>
- Imms, C., Granlund, M., Wilson, P., Steenbergen, B., Rosenbaum, P., Gordon, A. (2016). Participation, both a means and an end: a conceptual analysis of processes and outcomes in childhood disability. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59(1), 16-25. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13237>
- Jang, H., Kim, E., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27–38. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.002>
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. & Pagani, L. (2008). School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout. *Journal of Social Issues* 64(1), 21 – 40. [10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x)
- JASP Team. (2024). *JASP (Versión 0.18.3) [Computer software]*. <https://jasp-stats.org/>

- Jaramillo, P., Sampedro, M. & Sánchez, D. (2022). Perspectiva histórica del trastorno del espectro del autismo. *Acta Neurologica Colombiana*, 38(2), 91-97. <https://doi.org/10.22379/24224022405>
- John-Akinola, Y. & Nic-Gabhainn, S. (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, 964. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-964>
- Jowett, S., Warburton, V., Beaumont, L. & Felton, L. (2023). Teacher–Student relationship quality as a barometer of teaching and learning effectiveness: Conceptualization and measurement. *British Journal of Educational Psychology*, 93, 842–861. <https://doi.org/10.1111/bjep.12600>
- Kheirollahzadeh, M., Alizadeh, M., Amini, M. & Dehghan, F. (2021). The Relationship of School Participation with Motor Proficiency and Executive Function in Children with Autism Spectrum Disorder. *Iranian Journal of Child Neurology*, 15(3), 65-76. 10.22037/ijcn.v15i2.19721
- Lamash, L., Bedell, G. & Josman, N. (2019). Participation patterns of adolescents with autism spectrum disorder compared to their peers: Parents' perspectives. *British Journal of Occupational Therapy*, 83(2), 78-87. [10.1177/0308022619853518](https://doi.org/10.1177/0308022619853518)
- Lara, G., González, N., Lara, F., Lagos, L., Parra, V. & Pérez-Salas, C. (2022). Relación docente-estudiante y compromiso escolar: percepción de estudiantes secundarios con necesidades educativas especiales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(1), 1-24. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.4495>
- Ley 20.422 de 2010. Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad. 10 de febrero de 2010. D.O. No 40.421.
- Ley 20.845 de 2015. Regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. 08 de junio de 2015. D.O. No 42.753.

- Ley 21.545 de 2023. Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con Trastorno del Espectro Autista en el ámbito social, de salud y educación. 10 de marzo de 2023. D.O. No 43.498.
- Li, B., Heyne, D., Scheeren, A., Blijd-Hoogewys, E. & Rieffe, C. (2024). School participation of autistic youths: The influence of youth, family and school factors. *National Autistic Society*, 00(0). <https://doi.org/10.1177/13623613231225490>
- Losh, A., Eisenhower, A. & Blacher, J. (2022). Impact of student-teacher relationship quality on classroom behavioral engagement for young students on the autism spectrum. *Research in Autism Spectrum Disorder*, 98(10), 20-27. 10.1016/j.rasd.2022.102027
- Lüddeckens, J. (2021). Approaches to Inclusion and Social Participation in School for Adolescents with Autism Spectrum Conditions (ASC) a Systematic Research Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders* volume 8, 37–50. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00209-8>
- Maciver, D., Tyagi, V., Kramer, J., Richmond, J., Todorova, L., Romero-Ayuso, D., Nakamura-Thomas, H., van Hartingsveldt, M., Johnston, L., O'Hare, A. & Forsyth, K. (2020). Development, psychometrics and feasibility of the School Participation Questionnaire: A teacher measure of participation related constructs. *Research in Developmental Disabilities*, 106. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103766>
- Maulana, R., Opdenakker, M., Stroet, K., & Bosker, R. (2013). Changes in Teachers' Involvement Versus Rejection and Links with Academic Motivation During the First Year of Secondary Education: A Multilevel Growth Curve Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(9), 1348–1371. <https://doi.org/10.1007/S10964-013-9921-9/TABLES/4>
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Estadísticas de la Educación 2016*. Santiago: Autor.
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J., Saracostti, M. & de-Toro, X. (2018). Modelling the effect of school engagement on attendance to classes and school performance.

Revista de Psicodidáctica (English Ed.), 23(2), 102-109.
<https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.03.001>

Moreira, P., Bilimória, H., Pedrosa, C., Pires, M., Cepa, M. & Mestre, M. (2015). Engagement with school students with special educational needs. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 15(3), 361-375.
<https://www.redalyc.org/pdf/560/56041784004.pdf>

Narzisi, A., Sesso, G., Fabbri-Destro, M., Berloff, S., Fantozzi, P., Muccio, R., Bruzzi, G., Scatigna, S., Valente, E., Viglione, E., Milone, A., Cortese, S. & Masi, G. (2024). Social Skills Interventions for Adolescents with Level 1 Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review with Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials. *Clin Neuropsychiatry*, 21(3), 169-181. 10.36131/cnfioritieditore20240302

O'Donnell, K., & Reschly, A. (2020). Student engagement and learning: Attention, behavioral, and emotional difficulties in School. En A. J. Martin, R. A. Sperling, & K. J. Newton (Eds.), *Handbook of educational psychology and students with special needs* (pp.557-583). Routledge.

Pastore, G. & Luder, R. (2021). Teacher-Student-Relationship Quality in Inclusive Secondary Schools: Theory and Measurement of Emotional Aspects of Teaching. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.643617>

Pérez-Salas, C., Sirlopú, D., Cobo, R. & Awad, A. (2019). Análisis Bifactorial de la Escala de Participación Escolar en una Muestra de Estudiantes Chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 3(52), 27-39. <https://doi.org/10.21865/RIDEP52.3.03>

Pérez-Salas, C., Ortega, A., Parra, V. & Rosenbaum, P. (2020). School placement and participation of Chilean young people with cerebral palsy. *International Journal of Inclusive Education*. [10.1080/13603116.2020.1807625](https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1807625)

Pérez-Salas, C., Parra, V., Sáez-Delgado, F. & Olivares, H. (2021). Influence of Teacher-Student Relationships and Special Educational Needs on Student Engagement and

- Disengagement: A Correlational study. *Frontiers in Psychology*, 12. [10.3389/fpsyg.2021.708157](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708157)
- Pérez-Salas, C., Parra., V., Ortega, A., Sáez-Delgado, F., Ramírez-Peña, P. & Zañartu, I. (2023). Comparison of self-administered versus read-aloud questionnaires for psychological measurement in students with low intellectual functioning: use of frequentist and Bayesian approaches. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/20473869.2023.2243414>
- Pfeiffer, S. & Foley-Nicpon, M. (2017). Knowns and unknowns about students with disabilities who also happen to be intellectually gifted. In S. B. Kaufman (Eds.) *Twice-Exceptional: Supporting and educating bright and creative students with learning difficulties*. New York, NY: Oxford University Press. 10.1093/oso/9780190645472.003.0006
- Poblete, I. & Gutiérrez, C. (2024). Significados docentes en relación con el aprendizaje escolar de estudiantes en situación de discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista en Enseñanza Secundaria. *Revista de Pedagogía Crítica*, 22(31), 101-120. <https://doi.org/10.25074/pfr.v22i31.2677>
- Poling, D., Van Loan, C., Garwood, J., Zhang, S. & Riddle, D. (2022). Enhancing teacher-student relationship quality: A narrative review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 37. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100459>
- Quijada, Y., Villagrán, L., Vaccari, P., Reyes, C. & Gallardo, L. (2019). Social Inequality and Mental Health in Chile, Ecuador, and Colombia. *Latin American Perspectives*, 46(6), 92-108. <https://doi.org/10.1177/0094582X18803682>
- Roberts, J. & Webster, A. (2020). Including students with autism in schools: a whole school approach to improve outcomes for students with autism. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 701-718. [10.1080/13603116.2020.1712622](https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1712622)
- Rojas, V., Quiroz, V., Garrido, C., Silva, M. & Carvajal, N. (2019). Conocimientos en Trastorno del Espectro Autista (TEA) en profesionales de los Programas de

- Integración Escolar de la comuna de Valparaíso. *Revista Chilena de Pediatría*, 90(5), 563-664. [10.32641/rchped.v90i5.1305](https://doi.org/10.32641/rchped.v90i5.1305)
- Roorda, D., Jak, S., Zee, M., Oort, F., & Koomen, H. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Roorda, D., Koomen, H., Spilt, J., & Oort, F. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Roorda, D., Zee, M., Bosman, R., & Koomen, H. (2021). Student-teacher relationships and school engagement: Comparing boys from special education for autism spectrum disorders and regular education. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 74. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101277>
- Rosello, R., Martinez-Raga, J., Mira, A., Girela, B., & Cortese, S. (2021). Developmental outcomes in adolescence of children with autism spectrum disorder without intellectual disability: A systematic review of prospective studies. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 126, 590-603. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.04.010>
- Rosen, N., Lord, C., & Volkmar, F. (2021). The Diagnosis of Autism: From Kanner to DSM-III to DSM-5 and Beyond. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 4253-4270. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04904-1>
- Rimm-Kaufman, S., Baroody, A. E., Larsen, R. A. A., Curby, T. W., & Abry, T. (2015). To what extent do teacher-student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning? *Journal of Educational Psychology*, 107, 170-185. <https://doi.org/10.1037/a0037252>
- Saban-Bezalel, R., Ben-Itzhak, E., & Zachor, D. (2024). Friendship in Autism Spectrum Disorder Is Related to Diverse Developmental Changes Between Toddlerhood and

Adolescence. *Journal of Autism Developmental Disorders*.
<https://doi.org/10.1007/s10803-024-06284-8>

Sabat, C., Pérez, C. & Oyanadel, C. (2019). Funciones ejecutivas y bienestar subjetivo en alumnos que presentan trastorno del espectro autista e inteligencia sobre el rango promedio. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 14(2), 25-30.
10.5839/rcnp.2019.14.02.05

Santos, M. & Osorio, A. (2019). Aprender a programar en educación infantil: análisis con la escala de participación. *Píxel-BIT Revista de Medios y Educación*, 55, 133-156.
<https://doi.org/10.12795/pixelbit.2019.i55.08>

Saracostti, M., Lara, L. & Miranda-Zapata, E. (2019). Technological platform for online assessment and report generation of school engagement and contextual factors: Brief technical report. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 193-212. [10.25115/ejrep.17i47.2049](https://doi.org/10.25115/ejrep.17i47.2049)

Schindler, B. (2018). Student engagement in inclusive classrooms. *Education Economics*, 26(3), 266-284. <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1426733>

Simovska, V. (2012). What do health-promoting schools promote? Processes and outcomes in school health promoting schools. *Health Education*, 122(2), 84-87.
<http://www.emeraldinsight.com/fwd.htm?id=aob&ini=aob&doi=10.1108/09654281211214527>

Simpson, K., Adams, D. & Roberts, A. (2018) Participation of children on the autism spectrum in home, school, and community. *Child: Care, Health and Development* 44(1), 99–107. <https://doi.org/10.1111/cch.12483>

Simpson, K. Adams, D., Bruck, S., Keen, D. (2019). Investigating the participation of children on the autism spectrum across home, school, and community: A longitudinal study. *Child: Care, Health and Development*, 45, 681-687.
10.1111/cch.12679.

- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. <https://doi.org/10.1037/a00128>
- Skinner, E., Kindermann, T., & Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Tamayo, M., Carvallo, M., Sánchez, M., Besoain-Saldaña, A. & Rebolledo, J. (2018). Programa de Integración Escolar en Chile: brechas y desafíos para la implementación de un programa de educación inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 6(1), 161-179. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.06.01.08>
- Teixeira, I. & Morgado, J. (2016). School participation of students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16, 972-977. 10.1111/1471-3802.12240
- Thornberg, R., Forsberg, C., Hammar, E. & Bjereld, Y. (2022). Teacher-Student Relationship Quality and Student Engagement: A Sequential Explanatory Mixed-Methods Study. *Research Papers in Education*, 37(6), 840-859. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1864772>
- Velarde, M., Ignacio, M. & Cárdenas, Aland. (2021). Diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista-TEA, adaptándonos a la nueva realidad, Telesalud. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 84(3), 175-182. <http://dx.doi.org/10.20453/rnp.v84i3.4034>
- Wang, M., & Eccles, J. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wang, M., Fredricks, J., Ye, F., Hofkens, T. & Linn, J. (2019). Conceptualization and Assessment of Adolescents' Engagement and Disengagement in School: A

- Multidimensional School Engagement Scale. *European Journal of Psychological Assessment*, 35(4), 592-606. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000431>
- Wang, M., Willett, J., & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001>
- Yáñez, C., Maira, P., Elgueta, C., Brito, M., Crockett, M., Troncoso, L., López, C. & Troncoso, M. (2021). Prevalence estimation of Autism Spectrum disorders in Chilean urban population. *Revista Chilena de Pediatría*, 92(4), 519-525. [10.32641/andespediatr.v92i4.2503](https://doi.org/10.32641/andespediatr.v92i4.2503)
- Zablotsky, B., Black, L., Maenner, M., Schieve, L., Danielson, M., Bitsko, R., Blumberg, S., Kogan, M. & Boyle, C. Prevalence and trends of developmental disabilities among children in the United States: 2009–2017. *Pediatrics*, 144(4), 8-11. [10.1542/peds.2019-0811](https://doi.org/10.1542/peds.2019-0811)
- Zañartu, I. & Pérez-Salas, C. (2023). The Teacher-Student Relationship: A comparative study of the report of students with autism spectrum disorder and typical development. *International Journal of Special Education*, 38(2), 165-175. <https://doi.org/10.52291/ijse.2023.38.31>
- Zeidan, J., Fombonne, E., Scora, J., Ibrahim, A., Durkin, M., Saxena, S., Yusuf, A., Shih, A. & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. *Autism Research*, 15, 778-790. [10.1002/aur.2696](https://doi.org/10.1002/aur.2696)

Anexos

Anexo 1: Subescala del Instrumento de Compromiso Escolar (Student Engagement Instrument) de Appleton et al. (2006).

INSTRUMENTO DE COMPROMISO ESCOLAR (SUB ESCALA RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE)

Las siguientes frases tienen por objetivo conocer tu experiencia con la relación que tienes con tus profesores en el colegio. Cada número representa una opción de respuesta, según si estás muy en desacuerdo marca 1 o si estás muy de acuerdo marca 4.

Extremadamente en desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Extremadamente de acuerdo
1	2	3	4

1	Mis profesores están ahí para mí cuando los necesito.	1	2	3	4
2	Los adultos de mi colegio escuchan a los estudiantes.	1	2	3	4
3	Las reglas del colegio son justas	1	2	3	4
4	A la mayoría de los profesores en el colegio les intereso como persona, no solo como estudiante.	1	2	3	4
5	En general, mis profesores son abiertos y honestos conmigo	1	2	3	4
6	En general, los adultos de mi colegio tratan a los estudiantes en forma justa.	1	2	3	4
7	Disfruto hablando con los profesores de mi colegio	1	2	3	4
8	Me siento seguro en el colegio.	1	2	3	4
9	En mi colegio, los profesores se preocupan por los estudiantes.	1	2	3	4

Anexo 2: Escala de Participación Escolar (School Participation Scale) de John-Akinola y Nic-Gabhainn (2014).

ESCALA DE PARTICIPACIÓN ESCOLAR

Las siguientes afirmaciones apuntan a conocer tu colegio y tu experiencia general como estudiante.

Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

1	Los alumnos participan en la elaboración del reglamento del colegio.	1	2	3	4	5
2	En mi colegio, los puntos de vista de los alumnos son escuchados.	1	2	3	4	5
3	En mi colegio a los alumnos se les permite tener voz y voto en las decisiones que los involucran.	1	2	3	4	5
4	En mi colegio, a los alumnos se les permite expresar cómo se sienten	1	2	3	4	5
5	En mi colegio, las propuestas de los alumnos son implementadas	1	2	3	4	5
6	En mi colegio tenemos alumnos que representan a otros alumnos	1	2	3	4	5

Las siguientes afirmaciones apuntan a conocer tu experiencia ante eventos especiales en tu colegio, como por ejemplo, el día del alumno, el día del libro, entre otros.

7	Los alumnos participan de la planificación de los eventos escolares.	1	2	3	4	5
8	Los alumnos tienen claro cómo pueden participar en los eventos escolares.	1	2	3	4	5
9	A los alumnos se les dice lo importante que es su participación para el éxito de los eventos escolares.	1	2	3	4	5
10	Los alumnos pueden dejar de participar en cualquier evento escolar si así lo desean.	1	2	3	4	5
11	El colegio les informa a los alumnos cómo pueden participar en los eventos escolares.	1	2	3	4	5
12	En mi colegio, los alumnos se interesan por saber si los eventos escolares en los que participaron salieron bien.	1	2	3	4	5

Las siguientes frases apuntan a conocer tu participación en actividades extracurriculares que se ofrecen en el colegio como por ejemplo: Arte, algún deporte, música, teatro y otras.

13	Participo en estas actividades extra-curriculares.	1	2	3	4	5
14	Me entretengo realizando estas actividades extra-curriculares.	1	2	3	4	5
15	Paso tiempo suficiente realizando estas actividades extra-curriculares.	1	2	3	4	5
16	Las opiniones de los alumnos son importantes a la hora de planificar estas actividades.	1	2	3	4	5
17	Los alumnos pueden participar en cualquier actividad extra-curriculares que les interese.	1	2	3	4	5
18	Los alumnos evalúan si las actividades extra-curriculares en que participan fueron buenas o no.	1	2	3	4	5
19	Me gusta realizar estas actividades extra-curriculares con otros estudiantes.	1	2	3	4	5

Las siguientes frases apuntan a conocer tu experiencia general en el colegio.

20	En mi colegio todos los alumnos tienen el derecho a participar.	1	2	3	4	5
21	Que el colegio ayude a los alumnos a participar, ha hecho que mi colegio sea más alegre.	1	2	3	4	5
22	Que el colegio entregue incentivos a los alumnos por su participación ha hecho que el colegio tenga más vida.	1	2	3	4	5
23	Participar en el colegio es divertido.	1	2	3	4	5
24	La participación en actividades escolares me hace sentir bien.	1	2	3	4	5
25	Estoy muy contento con mi nivel de participación en el colegio.	1	2	3	4	5



Anexo 3: Escala Multidimensional del Compromiso Escolar (Multidimensional School Engagement Scale) de Wang et al. (2019).

ESCALA MULTIDIMENSIONAL DEL COMPROMISO ESCOLAR

Las siguientes frases tienen por objetivo conocer tu experiencia de compromiso o desconexión con el colegio. Si la frase no te identifica nada marca con un círculo el número 1 y si te identifica muchísimo marca 5.

	Muy diferente a mí	Algo diferente a mí	Ni diferente ni similar a mí	Parecido a mí	Muy parecido a mí
	1	2	3	4	5
1	Siempre trato de dar lo mejor de mí en el colegio.				
2	Aporto a la actividad que se está realizando en clases.				
3	Hago preguntas cuando no entiendo.				
4	Me involucro en las actividades del colegio (por ejemplo: deportes, clubes, eventos escolares).				
5	Planifico cómo terminar mis tareas escolares.				
6	Reviso mis tareas escolares para asegurarme que estén bien hechas.				
7	Lo sigo intentando, incluso cuando estoy estancado en mis tareas escolares.				
8	Me esfuerzo mucho frente a los desafíos/dificultades del colegio.				
9	Me doy cuenta de qué es lo que hice mal cuando cometo errores en mis tareas				
10	Rendir en el colegio es importante para mi futuro.				
11	Me divierto en el colegio.				
12	Soy feliz en el colegio.				
13	Estoy orgulloso de mi colegio.				
14	Me interesa lo que estamos aprendiendo en el colegio.				
15	Ayudo a mis compañeros cuando tienen dificultades.				
16	Disfruto trabajando con mis compañeros en el colegio.				
17	Trabajo con otros estudiantes y aprendemos unos de otros.				
18	Estoy dispuesto a hacer nuevos amigos en el colegio.				
19	Disfruto el tiempo que paso con mis compañeros en el colegio.				
20	Payaseo (leseó) durante el trabajo en clases.				
21	Encuentro la manera de llegar tarde al colegio.				
22	Encuentro razones para salir de clases.				
23	No sigo las reglas del colegio.				
24	Me meto en problemas en el colegio.				
25	No termino mis tareas escolares.				
26	Pienso en otras cosas mientras estoy en el colegio.				
27	No pongo atención en clase.				
28	Si no entiendo una tarea, me doy por vencido inmediatamente.				
29	Terminar rápido la tarea para la casa es más importante que hacerla bien.				
30	Me siento preocupado en el colegio.				
31	Me siento abrumado por mis tareas escolares.				

32	Me siento frustrado en el colegio.	1	2	3	4	5
33	Encuentro que el colegio es desagradable.	1	2	3	4	5
34	No tengo amigos en el colegio.	1	2	3	4	5
35	Siento que las personas no me notan en el colegio.	1	2	3	4	5
36	Para mí, interactuar con los compañeros no es una parte importante del colegio.	1	2	3	4	5
37	No me importan las personas de mi colegio.	1	2	3	4	5



Anexo 4: Cartas equipos directivos de distintos establecimientos educacionales del Gran Concepción con PIE.

AUTORIZACIÓN DIRECTORES/AS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

El establecimiento que usted dirige ha sido invitado a participar en la investigación *“Relación docente-estudiante, participación y compromiso escolar de adolescentes con y sin Trastorno del Espectro Autista en el Gran Concepción”* a cargo de la investigadora Verónica Morales Quiroga quien se encuentra en segundo año del Programa de Magíster en Psicología y a su vez es guiada por la Dra. Claudia Pérez Salas, de la Universidad de Concepción. El objetivo de esta investigación es evaluar la relación docente-estudiante y participación escolar de adolescentes con Trastorno del Espectro Autista versus desarrollo neurotípico y su efecto en el compromiso escolar.

El propósito de esta carta es entregarle toda la información necesaria para que usted decida autorizar la participación y colaboración de su establecimiento en esta investigación.

Específicamente la colaboración solicitada a su establecimiento es:

1. Durante el presente año 2023, se realizará la evaluación de la relación docente-estudiante, participación y compromiso escolar y para ello le solicitamos favorecer el contacto con apoderados y estudiantes entre 5° básico y 4° medio de su establecimiento para invitarlos a participar y otorgar las facilidades para evaluarlos a través de cuestionarios durante la jornada de clases, en un horario de común acuerdo, por una única vez.

Informo a usted aspectos importantes del estudio:

1. Participar en esta investigación no trae ningún riesgo previsible para los estudiantes, sus docentes ni su colegio.
2. Los cuestionarios toman un tiempo promedio en ser respondidos de entre 15 y 25 minutos.
3. Las evaluaciones solo se realizarán si los apoderados de cada participante y el estudiante entregan su consentimiento para ello.
4. Los resultados individuales de sus estudiantes son confidenciales, al igual que el nombre de los docentes y de los establecimientos que participarán, es decir, no aparecen en ninguna parte de la investigación.

Finalmente, si tiene alguna duda respecto a esta investigación puede escribir al correo de la investigadora responsable Verónica Morales Quiroga veronicamorales@udec.cl. Si tiene preguntas respecto a sus derechos como participante voluntario, puede contactar al Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción al teléfono 41-2204302, presidido por la Dra. Andrea Rodríguez Tastets. Si acepta participar de este estudio ruego a Ud. firmar el Acta de Consentimiento Informado que sigue.

AUTORIZACIÓN

Yo _____, Director/a del establecimiento educacional _____ apoyo y autorizo el contacto de estudiantes en la institución que yo dirijo para que sean invitados a formar parte del estudio *“Relación docente-estudiante, participación y compromiso escolar de adolescentes con y sin Trastorno del Espectro Autista en el Gran Concepción.”*

Firma _____

Fecha _____

Anexo 5: Consentimiento informado a la madre y/o padre de los y las escolares.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mediante el contacto vía redes sociales con la Red TEA Región del Biobío, su hijo/a ha sido invitado/a a participar en la investigación “*Relación docente-estudiante, participación y compromiso escolar de adolescentes con y sin Trastorno del Espectro Autista en el Gran Concepción*” a cargo de la investigadora Verónica Morales Quiroga quien se encuentra en segundo año del Programa de Magíster en Psicología y a su vez es guiada por la Dra. Claudia Pérez Salas, de la Universidad de Concepción. El objetivo de esta investigación es evaluar la relación docente-estudiante y participación escolar de adolescentes con Trastorno del Espectro Autista versus desarrollo neurotípico y su efecto en el compromiso escolar. La investigación se apegará al código de ética del colegio de Psicólogos de Chile y declaración de Helsinki.

El propósito de esta carta es entregarle toda la información necesaria para que usted decida si autoriza a su hijo/a a participar.

La participación de su hijo/a consiste en **responder tres cuestionarios con alternativas** sobre la relación que tiene con sus docentes, su participación y el compromiso escolar que tiene con su colegio. Se aplicarán estos cuestionarios una sola vez con apoyo de una Profesora de Educación Diferencial. Responder cada cuestionario le tomará un **tiempo aproximado de 10 minutos** y será realizado en su domicilio u otro espacio físico a coordinar con usted en formato papel.

Participar en esta investigación es **voluntario** y usted puede retirar la autorización para que su hijo/a participe en el momento que estime necesario, incluso sin dar explicaciones.

Las respuestas **son confidenciales**, es decir el nombre de su hijo/a no aparecerá en ninguna parte del estudio. Para asegurar la confidencialidad, las respuestas serán registradas solo con un número (folio) y no con el nombre. Solo tendrán acceso a la información profesionales éticos y técnicamente capacitados. La investigadora arriba mencionada es la responsable de cuidar los datos.

Participar en esta investigación no posee **ningún riesgo identificable** para su hijo/a.

Si lo desea, puede pedir los resultados globales de la investigación al correo de la investigadora responsable Verónica Morales Quiroga veronicamorales@udec.cl. Si tiene preguntas respecto a los derechos de su hijo/a como participante voluntario, puede contactar al Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción al teléfono 41-2204302, presidido por la Dra. Andrea Rodríguez Tastets. Si acepta que su hijo/a participe de este estudio ruego a Ud. firmar el Acta de Consentimiento Informado que sigue o presionar acepto en el caso de que esté entregando su autorización en línea.

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES/MADRES/TUTORES

Yo _____ (nombre _____ del padre/madre/tutor) acepto que mi hijo/a _____ (nombre _____ del estudiante) participe en la investigación Relación docente-estudiante, participación y compromiso escolar de adolescentes con y sin Trastorno del Espectro Autista en el Gran Concepción a cargo de Verónica Morales Quiroga, estudiante de Magíster en Psicología de la Universidad de Concepción.

Firma del padre/madre/tutor
(o presionar el botón “Acepto”
en caso de envío por internet)

Fecha

Firma de la Investigadora Responsable (o firma digital en caso de envío por internet)

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Algunos cursos del colegio de su hijo/a han sido invitados a participar en la investigación “*Relación docente-estudiante, participación y compromiso escolar de adolescentes con y sin Trastorno del Espectro Autista en el Gran Concepción*” a cargo de la investigadora Verónica Morales Quiroga quien se encuentra en segundo año del Programa de Magíster en Psicología y a su vez es guiada por la Dra. Claudia Pérez Salas, de la Universidad de Concepción. El objetivo de esta investigación es evaluar la relación docente-estudiante y participación escolar de adolescentes con Trastorno del Espectro Autista versus desarrollo neurotípico y su efecto en el compromiso escolar. La investigación se apegará al código de ética del colegio de Psicólogos de Chile y declaración de Helsinki.

El propósito de esta carta es entregarle toda la información necesaria para que usted decida si autoriza a su hijo/a a participar.

La participación de su hijo/a consiste en **responder tres cuestionarios con alternativas** sobre la relación que tiene con sus docentes, su participación y el compromiso escolar que tiene con su colegio. Se aplicarán estos cuestionarios una sola vez con apoyo de una Profesora de Educación Diferencial. Responder cada cuestionario le tomará un **tiempo aproximado de 10 minutos** y será realizado en el colegio en formato papel.

Participar en esta investigación es **voluntario** y usted puede retirar la autorización para que su hijo/a participe en el momento que estime necesario, incluso sin dar explicaciones.

Las respuestas **son confidenciales**, es decir el nombre de su hijo/a no aparecerá en ninguna parte del estudio. Para asegurar la confidencialidad, las respuestas serán registradas solo con un número (folio) y no con el nombre. Solo tendrán acceso a la información profesionales ética y técnicamente capacitados. La investigadora arriba mencionada es la responsable de cuidar los datos.

Participar en esta investigación no posee **ningún riesgo identificable** para su hijo/a.

Si lo desea, puede pedir los resultados globales de la investigación al correo de la investigadora responsable Verónica Morales Quiroga veronicamorales@udec.cl. Si tiene preguntas respecto a los derechos de su hijo/a como participante voluntario, puede contactar al Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción al teléfono 41-2204302, presidido por la Dra. Andrea Rodríguez Tastets. Si acepta que su hijo/a participe de este estudio ruego a Ud. firmar el Acta de Consentimiento Informado que sigue o presionar acepto en el caso de que esté entregando su autorización en línea.

ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES/MADRES/TUTORES

Yo _____ (nombre del padre/madre/tutor) acepto que mi hijo/a _____ (nombre del estudiante) participe en la investigación Relación docente-estudiante, participación y compromiso escolar de adolescentes con y sin Trastorno del Espectro Autista en el Gran Concepción a cargo de Verónica Morales Quiroga, estudiante de Magíster en Psicología de la Universidad de Concepción.

Firma del padre/madre/tutor
(o presionar el botón “Acepto”
en caso de envío por internet)

Fecha

Firma de la Investigadora Responsable
(o firma digital en caso de envío)

Firma de Director/a o su delegado
(Ministro de Fe) o firma digital en por internet)

Anexo 6: Asentimiento informado de los y las escolares.

ASENTIMIENTO INFORMADO ESTUDIANTES

Algunos/as adolescentes de la Red TEA Región del Biobío han sido invitados a participar en una investigación para saber cómo es la relación docente estudiante y participación escolar de adolescentes con Trastorno del Espectro Autista versus desarrollo neurotípico y su efecto en el compromiso escolar, a cargo de la investigadora Verónica Morales Quiroga quien se encuentra en segundo año del Programa de Magíster en Psicología y a su vez es guiada por la Dra. Claudia Pérez Salas, de la Universidad de Concepción.

Por intermedio de esta carta queremos invitarte a colaborar en esta investigación. **Tu participación consiste en contestar lo más sinceramente posible unas preguntas** respecto a la relación que tienes con tus docentes junto a la participación y el compromiso escolar que mantienes con tu colegio. Responder te tomará un tiempo aproximado de 30 minutos

Algunas cosas importantes de tu participación:

1. Las respuestas que darás son **privadas**. Ni tus padres ni tu colegio conocerán tus respuestas. Tus respuestas solo serán conocidas por la investigadora responsable y su equipo.
2. Tu participación es **voluntaria**. Si durante la actividad te quieres retirar puedes hacerlo en cualquier momento y no te traerá ningún problema.
3. Participar no implica **ningún riesgo identificable** para ti.
4. Si tienes alguna duda respecto a tu participación o si quieres conocer los resultados generales del estudio **puedes contactarte con la investigadora** principal al correo veronicamorales@udec.cl.

Yo _____ (nombre) acepto
participar libre y voluntariamente en esta investigación.

Firma del estudiante
(o presionar el botón "Acepto"
en caso de envío por internet)

Fecha

Firma de la Investigadora Responsable
(o firma digital en caso de envío
por internet)

ASENTIMIENTO INFORMADO ESTUDIANTES

Algunos cursos de tu colegio han sido invitados a participar en una investigación para saber cómo es la relación docente estudiante y participación escolar de adolescentes con Trastorno del Espectro Autista versus desarrollo neurotípico y su efecto en el compromiso escolar, a cargo de la investigadora Verónica Morales Quiroga quien se encuentra en segundo año del Programa de Magíster en Psicología y a su vez es guiada por la Dra. Claudia Pérez Salas, de la Universidad de Concepción.

Por intermedio de esta carta queremos invitarte a colaborar en esta investigación. **Tu participación consiste en contestar lo más sinceramente posible unas preguntas** respecto a la relación que tienes con tus docentes junto a la participación y el compromiso escolar que mantienes con tu colegio. Responder te tomará un tiempo aproximado de 30 minutos

Algunas cosas importantes de tu participación:

1. Las respuestas que darás son **privadas**. Ni tus padres ni tu colegio conocerán tus respuestas. Tus respuestas solo serán conocidas por la investigadora responsable y su equipo.
2. Tu participación es **voluntaria**. Si durante la actividad te quieres retirar puedes hacerlo en cualquier momento y no te traerá ningún problema.
3. Participar no implica **ningún riesgo identificable** para ti.
4. Si tienes alguna duda respecto a tu participación o si quieres conocer los resultados generales del estudio **puedes contactarte con la investigadora** principal al correo veronicamorales@udec.cl.

Yo _____ (nombre) acepto
participar libre y voluntariamente en esta investigación.

Firma del estudiante
(o presionar el botón "Acepto"
en caso de envío por internet)

Fecha

Firma de la Investigadora Responsable
(o firma digital en caso de envío
por internet)