

BIENESTAR PSICOLÓGICO Y DIGITALIZACIÓN: EL GRAN RETO DE LA PSICOLOGÍA HOY

José Carlos Núñez
Celestino Rodríguez
(eds.)



Editorial ASUNIVEP



Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.



Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, bajo las condiciones siguientes:



Reconocimiento – Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el licenciador:

Edición: ASUVINEP. Bienestar psicológico y digitalización: el gran reto de la Psicología hoy.

La autoría de cualquier artículo o texto utilizado del libro deberá ser reconocida Stemberg complementariamente.



No comercial – No puede utilizar esta obra para fines comerciales.



Sin obras derivadas – No se puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

© 2026

© Los autores

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en el libro “Bienestar psicológico y digitalización: el gran reto de la Psicología hoy”, son responsabilidad exclusiva de los autores; así mismo, éstos se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar, así como los referentes a su investigación.

Edita: ASUNIVEP

ISBN: 979-13-87910-12-9

Distribuye: EDITORIAL ASUNIVEP

No está permitida la reproducción total o parcial de esta obra, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por ningún medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, u otros medios, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.

Competencias y dificultades del trabajo en equipo de futuros profesionales de la educación secundaria	229
<i>María Dolores Jurado-Jiménez</i>	
Evaluando la inclusión escolar desde la perspectiva de los estudiantes: adaptación del PIQ-Spa para adolescentes	239
<i>Sara Castrillo-San Mamés, Elena Betegón-Blanca, y Jairo Rodríguez-Medina</i>	
Malestar en la adolescencia: programas de intervención desarrollados en el contexto escolar.	247
<i>M^a del Carmen Pérez-Portillo</i>	
Validación piloto de un instrumento de medida para educación primaria sobre la relación con la alimentación y la presión sobre el modelo estético corporal	255
<i>Elda Ugarte-Mota, Arantzazu Rodríguez-Fernández, y Eider Goñi-Palacios</i>	
El capital social y el bienestar de la comunidad escolar	263
<i>Eileen V. Segarra-Alméstica</i>	
Impacto socioemocional de las dificultades específicas del aprendizaje: una revisión sistemática..	271
<i>Elena Rueda Flores, María José Robles Sánchez, Isaías Martín Ruiz</i>	
Potenciando la inteligencia emocional en la formación docente	279
<i>Wendy L. Arteaga-Cedeño, Miguel Á. Carbonero-Martín, Carolina Puertas-Flores, y Mónica Viñas Hernández</i>	
Estrategias que favorecen la eficacia y satisfacción de un programa de tutorías en una Institución de Educación Superior	287
<i>Alejandra Guadalupe Domínguez-Escalante, María del Rosario Espinoza-Sánchez</i>	
Creando una comunidad educativa en el ámbito universitario. Pilares de convivencia para la mejora del bienestar, la salud mental y el clima escolar	293
<i>María Trinidad Sánchez-Núñez y Ana Rosa Bodoque-Osma</i>	
Problemas externalizantes en adolescentes con y sin DA según la repetición y el género.....	301
<i>Isaías Martín-Ruiz, María José Robles-Sánchez, y Elena Rueda-Flores</i>	
Relaciones entre sentido de pertenencia y acoso en estudiantes universitarios.....	311
<i>Álvaro Montes-Campos, y Verónica Marcos-Martínez</i>	
Empowering Teachers: Enhancing Self-Efficacy in the Classroom	319
<i>Lorena González-Ros, Esther Heredia-Oliva, & Teresa Pozo-Rico</i>	
Regulación emocional, autoestima y habilidades sociales: impacto en el ámbito escolar a través de la sintomatología depresiva	329
<i>Víctor Amorós-Reche, Mireia Orgilés y Jose P. Espada</i>	
Nivel de felicidad e importancia para la mejora de la comunicación y bienestar.....	337
<i>Ana María Morales-Rodríguez, y Francisco Manuel Morales</i>	
La inclusión educativa en contexto: experiencias escolares en Chile y su pertinencia territorial.	343
<i>Marco Antonio Villalta-Paucar</i>	
Factores asociados a la identidad masculina en el contexto universitario	353
<i>María del Rosario Espinoza-Sánchez, y Alejandra Guadalupe Domínguez-Escalante</i>	

GÉNERO Y SEXUALIDAD

Necesidades formativas y gestión de conflictos en las relaciones de pareja adultas entre personas con discapacidad intelectual: bienestar material y desarrollo personal	363
<i>Juan Antonio Posada-Corrales y Alejandro Rodríguez-Martín</i>	

La inclusión educativa en contexto: experiencias escolares en Chile y su pertinencia territorial

Marco Antonio Villalta-Paucar

Universidad de Santiago de Chile. Escuela de Psicología

Correspondencia: marco.villalta@usach.cl

Resumen

En Latinoamérica son escasos los estudios que aborden las políticas educativas en materia de inclusión desde la experiencia de las escuelas. El objetivo es analizar los indicadores de inclusión y bienestar en relación con discurso de profesoras y estudiantes de escuelas primarias rurales y urbanas en Chile. Se utiliza método mixto, donde se administraron cuestionarios sobre inclusión y bienestar a 151 profesores de seis escuelas urbanas y rurales chilenas, de diferente administración: Particular Subvencionada, Municipal y del nuevo Sistema Local de Educación Pública (SLEP). En dichas escuelas se realizaron 30 entrevistas a profesoras y 13 entrevistas grupales con estudiantes de primer año de primaria, con edades comprendidas entre 6 y 9 años. Entre los principales resultados se encuentra que las escuelas rurales de administración SLEP tienen altos niveles de cultura y prácticas inclusivas en comparación con las escuelas de otras administraciones y zona, pero también las que tienen los más bajos niveles de satisfacción con la vida. Las entrevistas destacan dos componentes clave: conocer a los estudiantes y el trabajo profesional colaborativo en el aula. Los estudiantes expresan la importancia del juego y aprender como sus actividades preferidas, y la valoración positiva de la escuela y experiencia escolar. Se discute el papel de la cultura escolar en la promoción de la inclusión educativa. En conclusión, la relación entre inclusión educativa y satisfacción con la vida cambia según el contexto sociocultural y trayectoria de las escuelas, las cuales logran que la experiencia escolar sea significativa para la vida de los estudiantes.

Palabras clave: Inclusión educativa, bienestar, educación primaria, profesores, estudiantes

Introducción

En América Latina y el Caribe, varios países gobiernos han sido activos legisladores en la formulación de leyes que promueven la inclusión de la diversidad en las escuelas; pero, en la práctica, solo el 16% escuelas de la región promueve educación inclusiva (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). Hay entonces una brecha entre las intenciones teóricas que inspiran las normativas y lo que se vive en las escuelas y aulas (López *et al.*, 2010). Se pueden reconocer dos razones complementarias de tal brecha: la primera, la variedad de significados que esta tiene en los diversos contextos (Peña *et al.*, 2022) y la segunda, complejidad de las realidades educativas, que inciden el aprendizaje escolar (Sabando *et al.*, 2021).

Respecto a la variedad de significados de la educación inclusiva, la investigación en inclusión educativa de los últimos años ha tomado la definición de la UNESCO (2017) sobre la inclusión educativa entendida como proceso de cambio sistemático de las escuelas que eliminan las barreras a la presencia, participación y aprendizaje de los estudiantes. Booth y Ainscow (Ainscow *et al.*, 2006; Booth & Ainscow, 2000) han explorado esta definición en tres dimensiones de las escuelas cultura, políticas y prácticas, proponiendo entre sus instrumentos, el Índice de Inclusión, que ha sido aplicado adaptado y validado en varios países de la región tales como México (Campa-Álvarez *et al.*, 2020), y especialmente en Chile (Castillo *et al.*, 2020; Jashes *et al.*, 2024; Morales-Acosta *et al.*, 2023), donde la política pública en educación ha impulsado e implementado programas que favorecen la presencia y participación en el aula de todos los estudiantes tales como el Programa de Integración Escolar (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2018)

Por su parte, es esperable y deseable que los cambios hacia la inclusión educativa este impregnada de actitudes favorables y emociones positivas (López *et al.*, 2010), aspectos que tienen relación

con el bienestar, en tanto comprensión y colaboración con otros. La disponibilidad de recursos, la forma eficaz de manejar los conflictos, la experiencia reflexionada de los procesos educativos contribuye a mejorar la autoeficacia docente y actitudes favorables hacia la inclusión (Arias-Pastor *et al.*, 2024; Goldan *et al.*, 2021; Monteiro *et al.*, 2024). Las aún insuficientes investigaciones sobre la relación entre inclusión y satisfacción con la vida de los estudiantes reiteran en los problemas de implementación de entornos inclusivos (Blanck *et al.*, 2025; Guillemot *et al.*, 2024). Se desconocen estudios sobre la relación entre inclusión educativa y bienestar del profesorado.

Respecto a la complejidad de las realidades educativas donde se implementa la inclusión educativa, esta tiene relación con las experiencias de las comunidades educativas, alumnos y especialmente el profesorado, para quienes la educación inclusiva resignifica su percepción como agente de cambio a nivel personal, grupal e institucional (Fernández-Blázquez y Echeita, 2023). Cambios hacia la educación inclusiva que se ven obstaculizados por prácticas pedagógicas competitivas, relaciones profesionales tensas y el trabajo rutinario con escaso margen para la reflexión (Castro-Cáceres y Sagredo, 2024). No obstante, los valores y creencias que movilizan al profesorado para abordar las diferencias que observa en sus aulas es relevante en materia de inclusión educativa y pedagógica (Florian y Beaton, 2018; Moriña, 2021). Es necesario conocer abordar la inclusión desde la experiencia de quienes la viven, los niños, y de quienes la implementan y promueven en las aulas, el profesorado.

El presente estudio aborda preguntas como ¿Cuál la relación entre inclusión educativa y el bienestar del profesorado?, ¿Qué discursos sobre la inclusión educativa tiene el profesorado desde su práctica? El objetivo es analizar los indicadores de inclusión y bienestar en relación con discurso de profesoras y estudiantes de escuelas primarias rurales y urbanas en Chile. Es parte del proyecto patrocinado por el gobierno de Chile a través del concurso FONDECYT No. 1240814.

Método

Se implementa un estudio con método mixto secuencial que inició con el uso de instrumentos cuantitativos y, posteriormente, el empleo de técnicas cualitativas.

Participantes

Participaron el profesorado, equipos directivos y estudiantes de nueve escuelas primarias, urbanas y rurales, de tres regiones de Chile: Metropolitana, La Araucanía y de Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo. Estas escuelas se distribuyen en tres tipos de administración existentes en Chile: Municipales, cuya lógica de gestión hace depender la existencia de la escuela del desempeño de las mismas en rendimiento y matrícula (Bellei y Muñoz, 2021); Particular Subvencionadas, similares a las Municipales en lo referente a la lógica de gestión, que además cuentan con el aporte económico de las familias o del Estado; y, Servicios Locales de Educación (SLEP), que es el nuevo modelo de administración que impulsa el Estado Chileno, que cambia y reemplazará paulatinamente la administración Municipal, con lógica de gestión orientada a promover equidad y las necesidades de cada comunidad y territorio (MINEDUC, 2025).

De las nueve escuelas participantes dos son de administración municipal, ubicadas en zona urbana, tres son de administración particular subvencionada (dos urbanas y una rural) y cuatro escuelas son de administración SLEP (tres rurales y una urbana). La etapa cuantitativa, que consistió en la aplicación de cuestionario y escala, contó con 151 participantes de estas escuelas.

Instrumentos y técnicas

(1) Cuestionario de *Cultura y Prácticas Inclusiva*, de Booth y Ainscow (2000), en su conjunto son 27 ítems de autorreporte con opciones de respuesta tipo Likert de niveles de acuerdo de 1 a 4. Cuenta con estudio de validez en población chilena (Jashes *et al.*, 2024).

(2) Escala de Satisfacción con la Vida, de Diener *et al.* (1985) de 5 ítems con opciones de respuesta tipo Likert con niveles de acuerdo de 1 a 7, que evalúa la satisfacción vital y global con la propia vida. Cuenta con adaptación y validación en población chilena (Vera-Villaruel *et al.*, 2012).

(3) Entrevista semiestructurada a profesoras y profesionales de apoyo a la educación de primer año de primaria, para conocer, desde su experiencia, qué argumenta su acción para alcanzar inclusión educativa. Se realizaron 30 entrevistas semiestructuradas.

(4) Entrevistas grupales a niños, para conocer cómo valoran su experiencia de participación en el establecimiento educativo. Se realizaron 13 grupos de conversación de 5 estudiantes de entre 5 a 7 años de primer año de primaria. Estas conversaciones fueron acompañadas de dibujo de la sala de clase que realizaron los participantes. Las entrevistas grupales duraron entre 8 y 12 minutos y se privilegió el discurso espontáneo de la experiencia escolar.

Procedimiento

El estudio se ajustó a protocolos éticos de la investigación social, los cuales fueron validados por un comité de ética de investigación acreditado, que se concretaron en cartas de autorización, consentimiento y asentimiento informado previo a las acciones de campo. El análisis de datos cuantitativos —de cuestionario y escala— se realizó con uso de estadísticas descriptivas, de correlación, y de asociación, con uso del programa estadístico SPSS 28. El análisis de los datos cualitativos —de entrevistas— se abordó con análisis de contenido temático (Mayring, 2014), con uso del programa NVIVO PRO.

Resultados

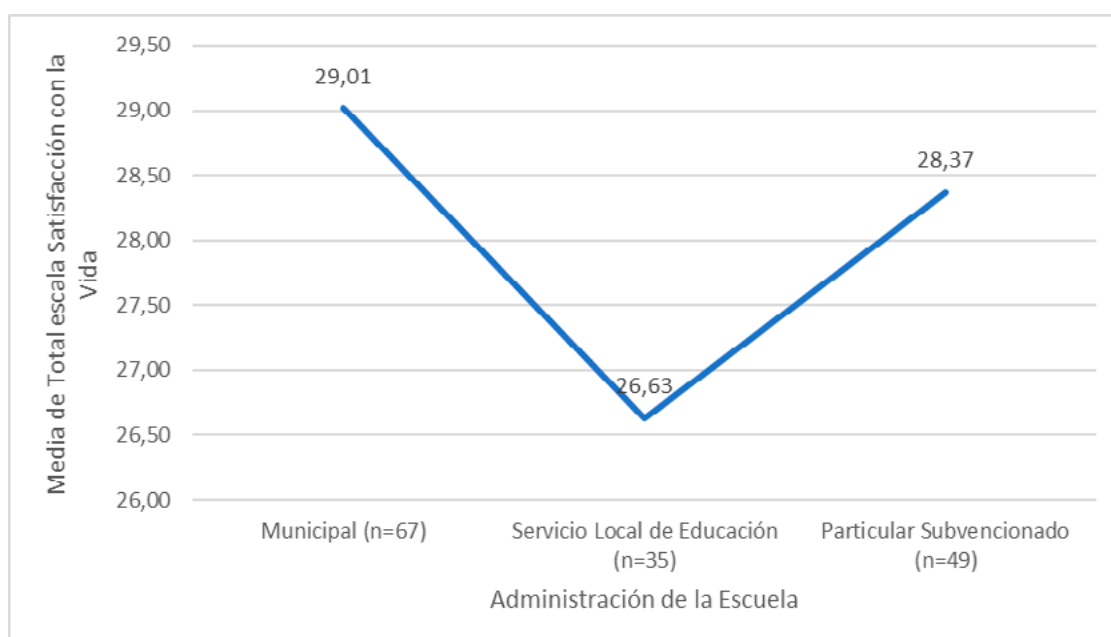
La satisfacción con la vida

Las escuelas de zona rural ($M = 26.76$, $DE = 5.580$) obtienen un puntaje significativamente inferior al puntaje alcanzado por las escuelas de zona urbana ($M = 28.74$, $DE = 4.504$) en el cuestionario de Satisfacción con la Vida ($t(149) = -2.187$, $p = .015$).

El análisis de la varianza unidireccional (ANOVA) de la Escala Satisfacción con la vida no reveló diferencias significativas entre los tres grupos de administración de las escuelas [$F(2, 148) = 2.879$, $p = 0.059$], el tamaño del efecto Eta cuadrado fue de 0.037. El análisis post hoc con la prueba DMS revela que las escuelas de administración Municipal obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que las escuelas de administración del Servicio Local de Educación [SLEP] ($p = .018$); pero esta diferencia no es significativa con las escuelas Particulares Subvencionadas ($p = .473$). Entre las escuelas de administración SLEP y las escuelas Particular Subvencionadas no se encuentra diferencias significativas ($p = .103$) (Figura 1).

Figura 1

Media de la Escala Satisfacción con la Vida por Tipo de Administración de las Escuelas



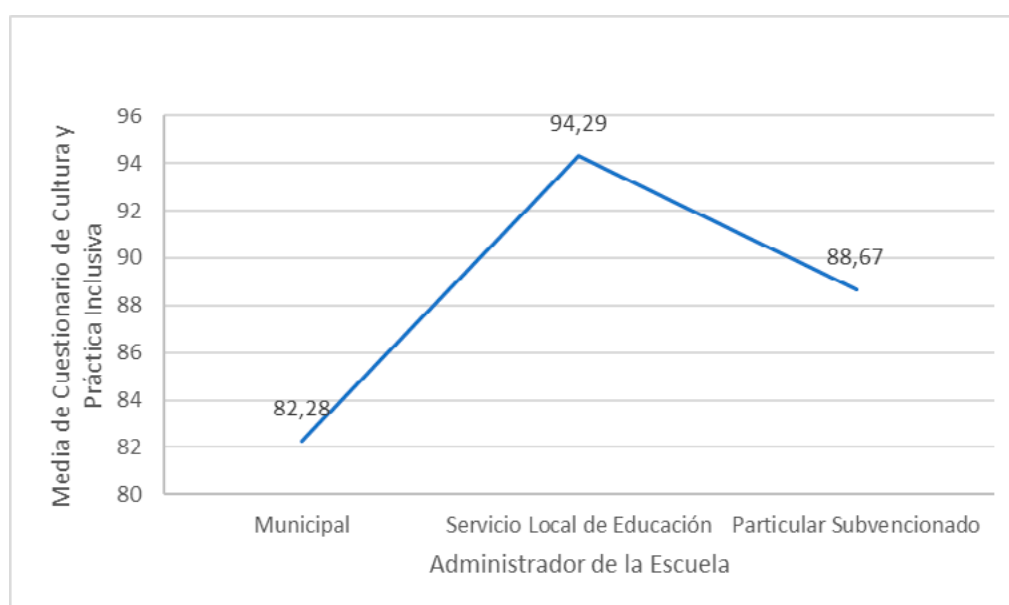
Cultura y Prácticas Inclusivas

Las escuelas de zona rural ($M = 95.08$, $DE = 12.720$) alcanzan un puntaje significativamente superior al de las escuelas de zona urbana ($M = 84.56$, $DE = 13.698$) en el cuestionario de Cultura y Prácticas Inclusivas [$t(149) = -4.128$, $p < .001$].

El análisis de la varianza unidireccional (ANOVA) del Cuestionario de Cultura y Prácticas inclusivas muestra diferencias significativas entre los tres grupos de administración de las escuelas [$F(2, 148) = 9.675$, $p < .001$], el tamaño del efecto Eta cuadrado fue de 0.116. El análisis post hoc con la prueba DMS revelara que las escuelas de administración SLEP obtuvieron puntuaciones significativamente más altas comparadas con las escuelas de administración Municipal ($p < .001$); pero no de las escuelas Particulares Subvencionadas ($p = .061$); las cuales tienen una puntuación significativamente superior al obtenido por las escuelas de administración Municipal ($p = .012$). (Figura 2).

Figura 2

Media del Cuestionario de Cultura y Práctica Inclusiva por Tipo de Administración de las Escuelas



Hay correlación moderada, positiva y significativa entre la Escala Satisfacción con la Vida y el Cuestionario de Cultura y práctica Inclusiva en las escuelas urbanas ($r(114) = 0.319$, $p < .001$); y correlación débil en las Escuelas rurales ($r(37) = 0.045$, $p = .992$). El análisis por tipos de administración de las escuelas indica que existe correlación moderada, positiva y significativa entre la Escala Satisfacción con la vida y el Cuestionario de Cultura y Prácticas inclusivas, en las escuelas de administración Municipal ($r(67) = 0.371$, $p = .002$), y las escuelas de administración Particular Subvencionadas ($r(49) = .306$, $p = .032$). La correlación es débil o nula en las escuelas SLEP ($r(35) = 0.004$, $p = .984$).

En síntesis, y según estos datos, las escuelas de zona rural y de administración SLEP —la mayoría de las escuelas del presente estudio— reportan mayor logro en indicadores de Cultura y prácticas inclusivas, pero tienen bajos niveles de Satisfacción con la vida, comparadas con las escuelas de zonas urbanas y de otra administración educativa, escuelas donde, además, correlacionan de modo significativo la cultura y práctica inclusiva con los niveles de satisfacción con la vida.

El discurso desde las aulas: profesoras y estudiantes

Considerando los resultados de la etapa cuantitativa, el análisis de contenido cualitativo se realiza por zona y tipos de administración de las escuelas. Se presentan las referencias textuales de las profesoras, asistentes y profesionales de apoyo en aula y estudiantes categorizadas en dos campos temáticos: (a) Argumentos de la inclusión, esto es las razones dan las profesoras, asistentes y profesionales para incluir en las aulas; (b) la experiencia de los estudiantes, que sistematiza lo que dicen los estudiantes sobre su escuela.

Argumentos de la inclusión

Las referencias textuales seleccionadas fueron 41 y se organizan en seis grupos temáticos, que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

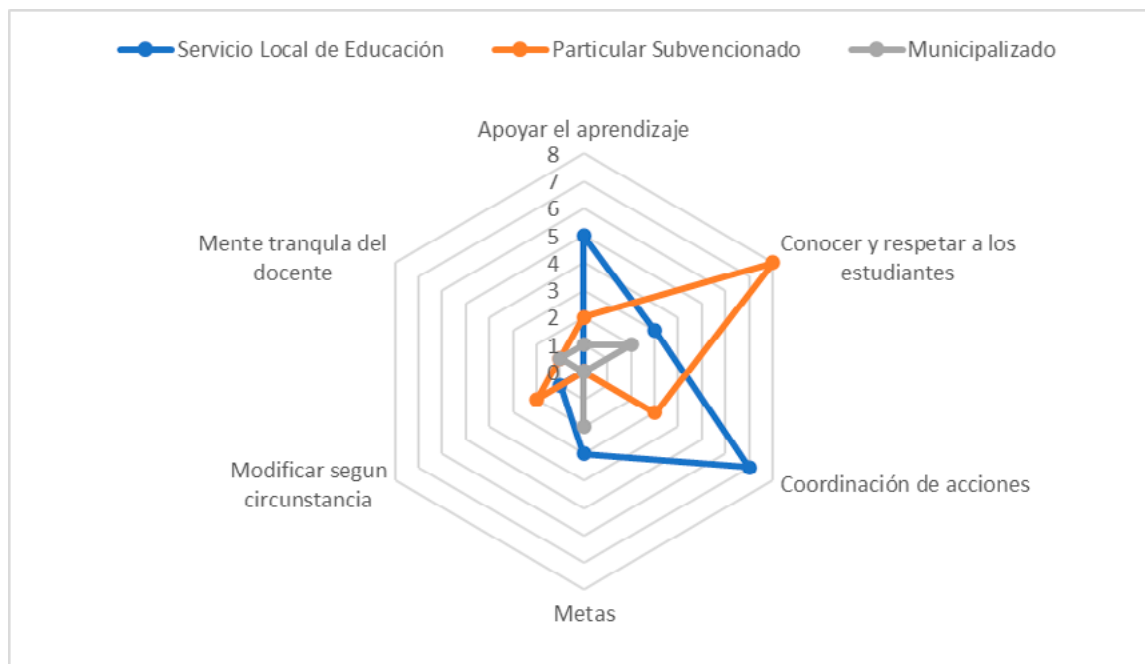
Categorías de Argumentos de la Inclusión en el Profesorado

Categorías	Ejemplo
<i>Apoyar el aprendizaje.</i> refiere a estar disponibles para que puedan participar de las actividades de la clase, a través de por ejemplo los juegos	«...nosotros siempre entramos a sala de clases para poder también, aparte de brindarle el apoyo a sus estudiantes, también brindarle el apoyo a los demás» (Educatora Diferencial, Escuela rural BY del Servicio local de Educación, 2024)
<i>Conocer y respetar a los estudiantes.</i> refiere a acciones en el aula que se sustentan el conocimiento y respeto al proceso de participación a aprendizaje de los estudiantes.	«...que la profesora conozca a su niño, que sepa que lo que les gusta y lo que no les gusta y eso. Entonces, yo les siempre les digo que traten de hacer eso. (Profesora, Escuela urbana JPD de administración Municipal, 2024)
<i>Coordinación de acciones.</i> referencias a las coordinaciones que tienen las profesoras con las asistentes y profesionales para gestionar la clase.	«...todo es como consensuado, por así decirlo, entre el profesor de aula y, en este caso, la profesora de diferencial» (Educatora Diferencial, escuela rural BY del Servicio Local de Educación, 2024)
<i>Mente tranquila del docente.</i> referencias a la búsqueda de espacios y momentos, incluso fuera de la escuela, para la reflexión del quehacer.	«...en vacaciones /.../ he podido reflexionar, anotar mi idea en la agenda y después la implemento acá en clases /.../ se necesita una mente tranquila. /.../ acá en el colegio, siento que es muy difícil llegar a esta mente tranquila» (profesora E, escuela urbana VS administración Particular Subvencionada, 2024)
<i>Modificar según circunstancia.</i> referencias a ajustar las acciones en el aula según las situaciones emergentes observadas en el aula	«.. tengo pequeños que no les gusta escribir, entonces, yo sé que tengo que llevarles una hoja con las líneas listas en donde ellos, a través de, no sé, por ejemplo, el puntillismo, me hagan el objetivo...» (profesora C, escuela urbana VS, administración Particular Subvencionada, 2024)
<i>Metas.</i> referencias a ordenar las acciones según las expectativas que se tienen en la clase.	«... que desarrollen habilidades, porque /(si en el estudiante aprende a)/ a leer bien, en forma comprensiva, no importa que esté todo el año o un mes entero con un cuento, yo después puedo aplicar eso a otro cuento». (profesora A, escuela urbana SSF, administración Municipal, 2024)

Se observa (Figura 3) que las Escuelas Particular subvencionadas tienen mayores referencias discursivas a «*Conocer y respetar a los estudiantes*»; las escuelas del Sistema Local de Educación tienen mayores referencias discursivas a la «*Coordinación de acciones*»; y las escuelas de Administración Municipal presentan menor cantidad de referencias, comparados con las escuelas de las otras administraciones, y ponen y refieren más a «*Conocer y respetar a los estudiantes*» y a «*Metas*».

Figura 3

Discursos de Argumentos de la Inclusión de Profesores por Tipo de Administración de las Escuelas (n=41)



La experiencia de los estudiantes

Los juicios que emitieron los estudiantes sobre la escuela son todos positivos. Este hecho evidencia la relevancia positiva que tienen de la vida cotidiana en la vida de los niños y las niñas de zonas urbanas y rurales de Chile. Estos discursos se agrupan en tres categorías temáticas (Tabla 2): gusto por estudiar y jugar; el gusto de jugar, y, finalmente, el gusto por toda la escuela.

Tabla 2

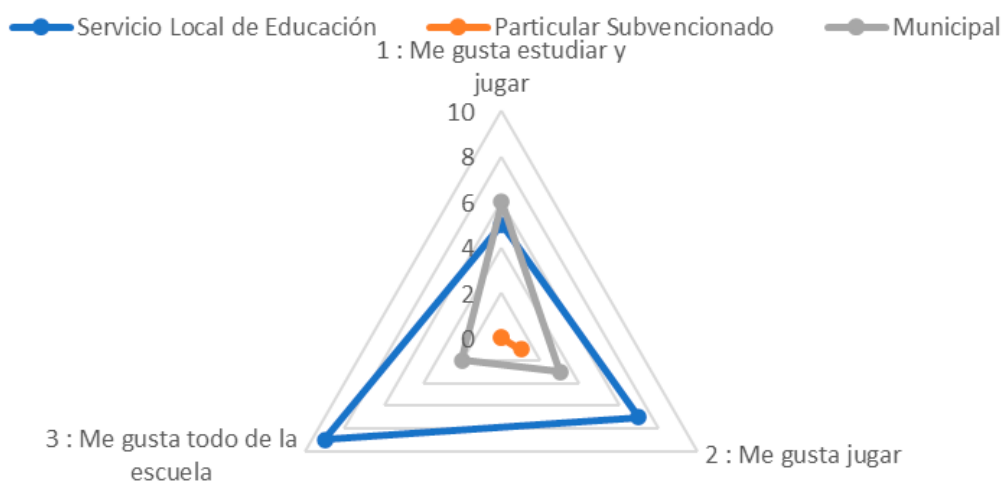
Categorías sobre la Escuela por Parte del Estudiantado

Categoría	Ejemplo
<i>Me gusta estudiar y jugar.</i> Referencia al agrado por las actividades de aprendizaje	«A mí me gusta jugar y me gustan mucho las asignaturas» (niña, escuela urbana JDC, administración Municipal, 2024)
<i>Me gusta jugar.</i> Referencia las actividades de juego que se realiza con otros estudiantes, comúnmente en los momentos de recreo.	«Lo que más me gusta es que puedo compartir, jugar con mis amigos» (niña, escuela Rural B del Servicio Local de Educación, 2024)
<i>Me gusta todo de la escuela.</i> Referencias al agrado por todo lo que vivencia en la escuela.	«me encantaba jugar y todo eso, y todo este tiempo, siempre me ha querido estar en la escuela, jugar, respetar» (niño, escuela rural B, del Servicio Local de Educación, 2024)

Se observa (Figura 4) que los niños y las niñas de las escuelas del Servicio Local de Educación (SLEP) tienen opiniones mayoritarias y explícitas a favor de toda la experiencia escolar. La escuela en su conjunto les agrada. Y la actividad que va acompañada del aprendizaje, es el juego («*Me gusta estudiar y jugar*»). En menor medida, pero con similar tendencia a los niños SLEP, los estudiantes de las escuelas de administración Municipal manifiestan agrado por «*Me gusta estudiar y jugar*»; en tanto que, no se observó referencias explícitas a la experiencia escolar por parte del alumnado de las escuelas Particular Subvencionada.

Figura 4

Juicios de Estudiantes sobre la Escuela por tipo de Administración de las Escuelas (n=33)



En síntesis, los argumentos de inclusión de las profesoras están centrados en los estudiantes y en coordinarse para atenderlos. Esto tiene relación con la valoración positiva que el estudiantado tiene de sus profesoras. El juego es un recurso valorado por profesoras y estudiantes. Profesoras y estudiantes de las escuelas rurales SLEP tienen un discurso centrado en el aprendizaje y la experiencia integral de escuela; y, por su parte, las escuelas urbanas de las otras administraciones tienen un discurso que privilegia conocer a los estudiantes y adaptar la acción pedagógica.

Discusión y conclusiones

Los resultados del presente estudio sugieren que el tipo de administración de las escuelas incide en la relación entre las directrices de las políticas públicas en educación y la inclusión educativa percibida en las escuelas y las aulas.

Las profesoras de las escuelas rurales del Servicio Local de Educación (SLEP)—esto es, escuelas que, bajo el alero de la nueva política de la educación pública chilena, se administran para el logro de equidad en consideración de las demandas de los territorios—, reportan los más altos indicadores de cultura y prácticas inclusivas en comparación con las escuelas de otras administraciones y zona. Pero, por otra parte, son las profesoras de las escuelas SLEP quienes tienen los más bajos indicadores de satisfacción con la vida. Son también estas escuelas donde no se encuentra relación entre inclusión y satisfacción con la vida.

El discurso de las profesoras aporta a comprender que en las escuelas rurales SLEP la coordinación entre los profesionales para el trabajo en el aula rural, les permite promover aprendizajes. Esta modalidad de trabajo de las escuelas rurales es preexistente a la administración de SLEP. En tal sentido, los nexos históricos de la escuela con las comunidades rurales se ven favorecidos por la política de inclusión. Las profesoras y estudiantes conviven todo el día en una escuela aislada de los servicios y conectividad de la ciudad. Esta cotidianidad de la realidad rural favorece a las profesoras conocer y apoyar a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Pero, posiblemente, este esfuerzo cotidiano de reflexión de la acción educativa afecte en las profesoras la satisfacción global con la vida en otras dimensiones diferentes al espacio escolar.

En las escuelas urbanas y de administración Municipal y Particular subvencionada hay relación entre inclusión y satisfacción con la vida, pero el espacio y tiempo para la vida escolar es acotado para promover cultura y prácticas inclusivas. Tener «la mente tranquila» grafica la importancia y ausencia de condiciones para reflexionar la acción. En tal sentido el conocer a los niños y respetar su proceso las profesoras lo valoran y señalan como una acción consciente e intencionada en medio de la amplitud de estímulos y metas al que están expuestas profesoras y estudiantes dentro y fuera del espacio y tiempo de la escuela. En la ciudad, el espacio escolar es uno más entre otros, donde pueden estar los estudiantes y

profesoras. En tal sentido, las profesoras urbanas tienen otros espacios donde lograr satisfacción global con la vida.

Los estudiantes valoran positivamente el espacio y su experiencia escolar, independiente de cuál sea la administración de estas. Los estudiantes de primaria se sienten reconocidos en sus intereses: jugar y aprender, lo que conlleva emociones positivas de aprecio por la escuela y sus profesoras.

El presente estudio tiene limitaciones, entre ellas, el tamaño de la muestra para el estudio de la relación entre la inclusión y satisfacción con la vida, y el observar la práctica inclusiva en las aulas. Pero los resultados aportan elementos para valorar los alcances y desafíos de la inclusión educativa desde evidencias que emergen del territorio.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Arias-Pastor, M., Van Vaerenbergh, S., González-Bernal, J. J., y González-Santos, J. (2024). Analysis of Teacher Self-Efficacy and Its Impact on Sustainable Well-Being at Work. *Behavioral Sciences*, 14(7), 563.
- Bellei, C., y Muñoz, G. (2021). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change*, 24, 49-76. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>
- Blanck, J. M., Menze, L., y Nusser, L. (2025). Subjective well-being in early adulthood—long-term consequences of inclusive vs. segregated education for students with special educational needs in Germany? *European Journal of Special Needs Education*, 40(3), 522-538, 1-17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2400770>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Campa-Álvarez, R. Á., Valenzuela, B. A., y Guillén-Lúgigo, M. (2020). Prácticas docentes y cultura inclusiva para colectivos vulnerables de primarias en Sonora, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2), 227-243. <https://doi.org/10.11600/1692715x.18211>
- Castillo, P., Miranda, C., Norambuena, I., y Galloso, E. (2020). Validación de los instrumentos basados en el Index for Inclusion para el contexto educativo chileno. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19, 17-27.
- Castro-Cáceres, R., y Sagredo Lillo, E. (2024). Trabajo colaborativo y co-enseñanza: Sentidos que le otorgan los equipos de aula. *Revista Colombiana de Educación*, 93, 81-98. <https://doi.org/10.17227/rce.num93-17518>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Fernández-Blázquez, M. L. M., y Echeita, G. (2023). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 185-206. <https://doi.org/10.14201/teri.27699>
- Florian, L., y Beaton, M. (2018). Inclusive pedagogy in action: getting it right for every child. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 870-884. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412513>
- Goldan, J., Hoffmann, L., y Schwab, S. (2021). A Matter of Resources? – Students’ Academic Self-Concept, Social Inclusion and School Well-being in Inclusive Education. In J. Goldan, J. Lambrecht, & T. Loreman (Eds.), *Resourcing Inclusive Education*, 15, 89-100. Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620210000015008>
- Guillemot, F., Lacroix, F., y Nocus, I. (2024). Subjective well-being and social inclusion at school for students with a disability, according to their parents, in France. *Research in Developmental Disabilities*, 153, Article 104814. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104814>
- Jashes, J. E., González, N., y Colmenero, M. J. (2024). Adaptación y validación de un cuestionario basado en el Index for inclusion: el profesorado y la inclusión en Santiago de Chile. *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 697-708. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.5209/rced.86158>
- López, M., Echeita, G., y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8.pdf>

- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution* (Primary Publication ed.). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2018). *Programa de Integración Escolar*. Ministerio de Educación República de Chile. Retrieved Ago 2018 from <https://escolar.mineduc.cl/apoyo-la-trayectoria-educactiva/programa-integracion-escolar/>
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2025). *Servicios Locales de Educación*. Portal de Atención Ciudadana del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. Retrieved 20 de enero 2025 from <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/servicios-locales-de-educacion>
- Monteiro, A. P., Ribeiro, A., y Correia, E. (2024). La relación entre estilos de gestión de conflictos profesor-alumno y autoeficacia del profesorado. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 42(2). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.12524>
- Morales-Acosta, G., Gámez-Hoyos, S., y Xumara, G.-V. (2023). Una mirada a la gestión inclusiva en la primera infancia: Dimensión Política del Índice de Inclusión. *Revista Política, Globalidad y Ciudadanía*, 9(17), 157-177. <https://doi.org/10.29105/pgc9.17-07>
- Moriña, A. (2021). Approaches to Inclusive Pedagogy: A Systematic Literature Review. *Pedagogika*, 140(4), 134-154. <https://doi.org/10.15823/p.2020.140.8>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592.locale=es>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Peña, M., Herrera, C., y Moreno, A. (2022). Reconocimiento, identidades y participación: una propuesta crítica para pensar el concepto de «inclusión». *LÍMITE Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 17(0). <https://revistalimite.uta.cl/index.php/limite/article/view/263>
- Sabando, D. S. R., Aguadé, I. P., y Fonseca, M. T. (2021). Inclusive education and academic performance in Catalan public schools. *International Journal of Inclusive Education*, 29 (4), 429–446. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1879954>
- Vera-Villaruel, P., Urzúa, A., Pavez, P., Celis-Atenas, K., y Silva, J. (2012). Evaluación del bienestar subjetivo: análisis de la escala de satisfacción con la vida en población chilena. *Universitas Psychologica*, 11 (3), 719-728.