

Discapacidad y Bienestar Subjetivo en estudiantes universitarios del Sur de Jalisco: Estudio de caso

Disability and Subjective Well-being in University Students from Southern Jalisco: A Case Study

Lydia Karen Chávez Saldaña¹  <https://orcid.org/0009-0006-9956-9097>

Lidia García Ortiz²  <https://orcid.org/0000-0002-1597-2721>

Zyanya Reyes Castillo³  <https://orcid.org/0000-0001-6696-0344>

Jonathan Josué Vázquez Pérez⁴  <https://orcid.org/0000-0002-5456-9759>

Resumen

El presente estudio exploró el bienestar subjetivo (BS) en estudiantes universitarios con discapacidad en el sur de Jalisco. Se fundamenta en la creciente inclusión de este colectivo en la educación superior y reconoce la importancia del BS para su desarrollo integral. El propósito principal fue describir el nivel de BS en estos estudiantes, utilizando la escala EBS-20. Se implementó una investigación cuantitativa con un diseño no experimental, descriptivo y transversal. La muestra estuvo compuesta por n=21 estudiantes de pregrado con discapacidad. El estudio se apejó a la Ley General de Salud en materia de investigación en seres humanos y a los principios de la Declaración de Helsinki, garantizando el respeto a los participantes. El análisis del BS en estudiantes con discapacidad reveló que la Discapacidad Intelectual (DI), presentaban los niveles más altos tanto en satisfacción con la vida (33.3%) como en afecto positivo (42.9%). En contraste, las discapacidades sensoriales se vincularon exclusivamente con niveles bajos. Las principales barreras experimentadas en el entorno universitario fueron: barreras sociales, actitudinales y de aprendizaje (n=7; 33%), barreras de comunicación (n=7; 33%) y barreras tecnológicas (n=3; 14%). El estudio permitió documentar el nivel de bienestar subjetivo en estudiantes con discapacidad que estudian en un Centro Universitario público en el Sur de Jalisco durante el primer trimestre del año 2025, a través de la escala EBS-20

Palabras clave: *Discapacidad, Bienestar subjetivo, inclusión, estudiantes universitarios.*

¹ Maestra en Desarrollo Social: Academia de Ciencias Sociales y Desarrollo Humano, ACANITS, Doctorante en Trabajo Social por Colegio Universitario Internacional BALUARTES. Estudiante de doctorado en Desarrollo Humano, Educación e Interculturalidad, Centro Universitario del Sur, Universidad de Guadalajara e-mail: lydia.chavez@cusur.udg.mx.

² Centro Universitario del Sur (CUSur), de la Universidad de Guadalajara e-mail: lidia.garcia@cusur.udg.mx

³ Centro Universitario del Sur (CUSur), de la Universidad de Guadalajara e-mail: zyanya.reyes@cusur.udg.mx

⁴ Autor de correspondencia Centro Universitario del Sur (CUSur), de la Universidad de Guadalajara e-mail: jonathan.vazquez@cusur.udg.mx

Abstract

The present study explored subjective well-being (SWB) in university students with disabilities in southern Jalisco. It is grounded in the increasing inclusion of this population in higher education and acknowledges the significance of SWB for their comprehensive development. The primary purpose was to describe the level of SWB in these students, utilizing the EBS-20 scale. A quantitative investigation with a non-experimental, descriptive, and cross-sectional design was implemented. The sample comprised n=21 undergraduate students with disabilities. The study adhered to the General Health Law regarding research in human subjects and the principles of the Declaration of Helsinki, ensuring respect for the participants. The analysis of SWB in students with disabilities revealed that those with Intellectual Disability (ID) presented the highest levels in both life satisfaction (33.3%) and positive affect (42.9%). In contrast, sensory disabilities were exclusively linked to low levels. Although without statistical significance, these differences suggest that the emotional and well-being experience varies according to the type of disability and its interaction with the university environment. The study enabled documentation of the level of subjective well-being, SWB, in students with disabilities studying at a public University Center in southern Jalisco during the first trimester of the year 2025, through the EBS-20 scale.

Keywords: *Disability, Subjective well-being, Inclusion, University student.*

Como citar este artículo:

Chávez-Saldaña, L. K., García-Ortiz, L., Reyes-Castillo, Z., Vázquez-Pérez, J. J. (2026). Discapacidad y Bienestar Subjetivo en estudiantes universitarios del Sur de Jalisco: Estudio de caso. En *Revista ACANITS Redes Temáticas en Trabajo Social*. 5(8), 101-117 pp. DOI: <https://doi.org/10.62621/kk99g854>

Introducción

El Bienestar Subjetivo (BS) es un constructo crucial para el desarrollo pleno de las actividades diarias de una persona. Se compone de dos subcomponentes diferenciados: uno emocional, que distingue entre afectos positivos y negativos, en la que el afecto positivo, negativo y la satisfacción con la vida se relacionan de forma continua, señalando que los afectos no son estrictamente codependientes, lo que demuestra una bidimensionalidad del concepto (González-Aguilar, 2024), y uno cognitivo, denominado satisfacción con la vida, entre lo que las personas sienten y piensan acerca de sus vidas, y por tanto su nivel de felicidad y satisfacción con la misma. (Díaz, et al, 2018). En este sentido, el BS, un área creciente en psicología, se enfoca en cómo las personas evalúan sus vidas, siendo una parte integral de la satisfacción vital (Filgueira, 2024). Su conceptualización se basa en la comparación entre metas y expectativas personales con la realidad, influenciado por factores internos, como la personalidad, y externos, como el entorno social y cultural.

El instrumento EBS-20 de Soler et al. (2016) evalúa el constructo de Satisfacción Vital (SV) a través de preguntas como: "¿Me gusta mi vida?", "¿Estoy satisfecho(a) con mi vida?", "Mi vida es feliz", "Mi vida es maravillosa", "Tengo una buena vida", "Estoy satisfecho con quien soy", "Mi vida es como quiero que sea", "¿Volvería a vivir mi vida?", "Tengo logros importantes en mi vida",

y "Mi vida es interesante". El componente de Afecto explora aspectos como: "Estoy de buenas", "Soy una persona feliz", "Mi vida me trae alegría", "Me siento de buen humor", "Disfruto de mi vida", "Me siento contento", "Me siento en paz conmigo mismo(a)", "Soy una persona entusiasta", "Disfruto de las actividades cotidianas que realizo" y "Disfruto de los detalles de la vida". El último componente explora la ausencia relativa de afecto negativo.

Cherniss y Goleman (2024) refieren que el campo del BS abarca un espectro desde la depresión y la insatisfacción hasta la euforia y la alta satisfacción. El BS se refiere a la medida en que una persona cree o siente que, en general, su vida va bien, implica la evaluación subjetiva de su calidad de vida, es decir, desde su propia perspectiva Calleja & Mason, (2020). En el presente trabajo, el bienestar subjetivo se comprende como el resultado de la autovaloración que los estudiantes realizan sobre su calidad de vida, percibiendo felicidad y satisfacción personal y construyendo así una concepción de sí mismos y de su existencia. En el contexto de la discapacidad, el bienestar subjetivo puede considerar factores de calidad de vida como el desarrollo pleno en la trayectoria académica, que les brinda elementos de felicidad, aceptación y plenitud a través de oportunidades académicas y entornos idóneos (Diener, 2018).

Las personas con discapacidad presentan desventajas en cuanto al BS en relación con el resto de la población, siendo el apoyo social una de las variables que más contribuye a estas diferencias (Van Campen & Van Santvoort, 2013, citados por Caldera et al., 2021). Un aspecto importante es la homeostasis del bienestar subjetivo, que mantiene una visión positiva del yo (Hernández, 2024). El BS de los estudiantes con discapacidad es de suma importancia en tres dimensiones: a) por los beneficios de niveles altos de BS; b) porque el bienestar subjetivo es un indicador de la calidad de vida; y c) porque es necesario para aportar evidencia científica a los múltiples programas en pro de las personas con discapacidad (Diener et al., 2009, citados por Soujel, et al, 2021).

En el estudio "Bienestar Subjetivo, Resiliencia y Discapacidad", se identifica que la resiliencia se relaciona positivamente con características que confirman el bienestar subjetivo en sus diversos componentes, observándose la competencia social y la aceptación de uno mismo y de la vida. La resiliencia contribuye a diversas dimensiones del bienestar subjetivo, tales como la autoaceptación, las relaciones positivas, la autonomía, el dominio en el entorno, el propósito en la vida y el crecimiento personal (Suria, 2016).

Relevancia del Bienestar Subjetivo en Jóvenes con Discapacidad

La calidad de vida y el bienestar subjetivo en los jóvenes con discapacidad son de suma importancia, ya que contribuyen a la definición de la felicidad como el criterio fundamental para elaborar sus pensamientos en relación con su situación de vida a partir de su condición de discapacidad, siendo la familia uno de los elementos fundamentales para su desarrollo, funcionamiento y calidad de vida (Tapia & Pesantez, 2025; Muñoz et al., 2012). El estudio realizado por Vera et al. (2018) realizada en México, a través de la nacional y la base del módulo de Bienestar Autorreportado (BIARE) elaborada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) refiere que la satisfacción de vida de las personas con discapacidad se relaciona con la calidad de vida, y que el balance afectivo indica que la intensidad de las emociones positivas en una población con discapacidad es mayor que las negativas. Los aspectos o dominios de vida de los mexicanos que impactan en el BS de un estudiante con discapacidad incluyen su vida familiar, el nivel de autonomía, la salud y la vida afectiva (Vera et al., 2018). En este estudio, se

identifican cinco variables asociadas a niveles bajos de bienestar subjetivo en personas con discapacidad motriz: la existencia de adicciones en el hogar, experimentar un nivel de vida inferior al que se tuvo en la niñez, no confiar en ningún familiar, no haber tomado decisiones importantes en la vida (percepción de falta de libertad personal) y la carencia de amistades.

Para fundamentar el presente estudio, se realizó una revisión de la literatura de antecedentes en el período de 2012 a 2021, a través de bases de datos como Revista Ciencia, Tecnología y Salud, Dialnet y Scielo. En esta revisión, se analizaron cuatro artículos que se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1.

Estudios sobre bienestar subjetivo en contexto de discapacidad, analizados en la revisión de literatura.

Nº	Nombre del artículo	Autores, año
1	Indicadores de bienestar subjetivo de personas con discapacidad, sus familiares y profesionales que trabajan con personas con discapacidad	Sojuel, <i>et al</i> (2021)
2	Bienestar, Resiliencia y Discapacidad	Suriá, (2016)
3	Bienestar Subjetivo en Personas con Discapacidad Motriz en México	Noriega, <i>et al</i> (2018)
4	Calidad de vida familiar y bienestar subjetivo en jóvenes con discapacidad intelectual de un establecimiento con educación especial y laboral de la Ciudad de Talca.	Muñoz, <i>et al</i> (2012)

Elaboración propia, 2025.

Aunque existen investigaciones que exploran constructos relacionados, como la calidad de vida y la resiliencia en esta población, e incluso estudios centrados en profesionales que trabajan con personas con discapacidad, no se han identificado antecedentes que examinen específicamente el impacto del bienestar subjetivo en la trayectoria académica de estudiantes universitarios con discapacidad (Mora, 2024).

El concepto de BS fue introducido por primera vez por Warner Wilson en 1967, en un período de auge del estudio de los estados negativos en psicología. El BS se centra en los aspectos afectivo-emocionales, refiriéndose al ánimo del sujeto y a cómo experimenta la vida de forma positiva (Muñoz et al., 2012). Los componentes del BS son el afectivo, relacionado con lo emocional, y el cognitivo, que implica la valoración de la satisfacción con la vida en términos de expectativas y logros alcanzados (Caldera, et al, 2021).

Por su parte, la perspectiva teórica de Carl Rogers, a través de la teoría de la educación humanista propuesta en 1950, concibe al individuo como una persona única con necesidades, motivaciones y deseos. (Casanova, 1989). La intención principal de esta teoría es contribuir a que las personas desarrollen una conciencia de sí mismas y una mayor comprensión de sí mismas. Para alcanzar este objetivo, se sugiere que las personas deben estar abiertas a la experimentación y el aprendizaje, ser capaces de aceptarse a sí mismas, y tener una mente abierta y una actitud positiva. Rogers afirma que la autoconciencia es clave para el desarrollo personal, a través del cual se logra una comprensión más profunda de la naturaleza humana y se proporciona una herramienta para el desarrollo y el crecimiento personal. Esto se relaciona con las seis teorías del BS que refiere

Caldera (2021), incluyendo la teoría de la realización (la felicidad satisface necesidades no cubiertas), la teoría de actividad (la felicidad se vincula con el desarrollo de actividades), la teoría del derrame vertical descendente (la influencia de la personalidad en las situaciones de vida), la teoría del derrame ascendente (la felicidad como suma de placeres cotidianos), la teoría del asociacionismo (explora la predisposición al bienestar) y la teoría de juicio (la felicidad como resultado de comparar la realidad con expectativas estandarizadas) (Caldera et al., 2021).

En este sentido, los estudiantes de nivel superior con discapacidad, al sentirse realizados, experimentando felicidad y con elementos que les permitan accionar y reaccionar ante los retos de su trayectoria académica, lograrán un bienestar cognitivo, alcanzando a ser estudiantes y profesionales exitosos (Pérez-Castro, 2019). Con base en lo antes señalado, se ha planteado la siguiente interrogante: ¿Cuál es el nivel de bienestar subjetivo de los estudiantes universitarios que viven con alguna discapacidad y estudian en un centro universitario público en el Sur de Jalisco?

El número de estudiantes con discapacidad que acceden a la educación superior ha experimentado un crecimiento significativo en los últimos años. En el contexto de los Estados Unidos, se reportó que casi uno de cada cinco estudiantes universitarios de pregrado informó tener una discapacidad entre 2015 y 2016 (Welding, 2023). Para el año académico 2019-2020, esta cifra se mantuvo elevada, con aproximadamente el 21% de los estudiantes de pregrado y el 11% de los estudiantes de posgrado informando tener alguna discapacidad (Departamento de Educación de EE. UU., 2023). Estas estadísticas, aunque corresponden a otro país, reflejan una tendencia global hacia una mayor inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior, lo que subraya la importancia de comprender su bienestar para promover el éxito académico y una alta calidad de vida en general.

En México, se estima que la tasa de población con alguna forma de discapacidad es del 3.2% (Sánchez-Prada, 2025). Sin embargo, las oportunidades educativas para este grupo demográfico son limitadas, ya que casi un tercio de las personas con discapacidad en México no asisten a la escuela, y aquellos que lo hacen tienen un promedio de asistencia de tan solo 4.7 años, lo que representa la mitad del promedio nacional (Valdez, 2024). Además, el 22.6% de las personas con discapacidad en México informaron haber experimentado la privación de oportunidades para iniciar o continuar su educación (Acosta, 2025).

Justificación de la Investigación en el Sur de Jalisco

La exploración de la percepción del bienestar subjetivo en estudiantes universitarios con discapacidad se justifica por su relevancia teórica, al profundizar en la comprensión de cómo la discapacidad interactúa con constructos psicológicos fundamentales como la felicidad, la satisfacción con la vida y el afecto en un contexto educativo crucial. A nivel social, esta investigación es vital para identificar las necesidades específicas y los desafíos que enfrentan estos estudiantes. Específicamente en la región del Sur de Jalisco, la información sobre cómo los estudiantes con discapacidad perciben su bienestar, qué factores lo influyen y cuáles son los desafíos y oportunidades que enfrentan, es escasa o inexistente. Comprender estas dinámicas es crucial para ir más allá de la mera accesibilidad física y abordar la calidad de vida y la satisfacción personal de este grupo de estudiantes.

En segundo lugar, el bienestar subjetivo no es solo un concepto abstracto, sino un indicador vital de la salud mental y emocional de los individuos. Para los estudiantes universitarios con discapacidad, el tránsito por la educación superior puede presentar desafíos únicos relacionados con la adaptación académica, la interacción social, la autonomía personal y la gestión de su condición. Una investigación que explore cómo estos factores inciden en su bienestar subjetivo permitirá identificar las fortalezas y las áreas de mejora en los programas de apoyo existentes, o bien, la necesidad de crear nuevas estrategias que promuevan un ambiente universitario más inclusivo y enriquecedor. El instrumento del bienestar subjetivo realizado por Calleja & Mason, (2020), es un instrumento dirigido a población mexicana de libre acceso y permite medir el bienestar subjetivo bajo sus dos dimensiones: satisfacción calidad de vida y afecto.

Esta investigación tiene el objetivo de generar un impacto positivo en la vida de los estudiantes con discapacidad, facilitando con estos antecedentes la inclusión universitaria y contribuyendo al bienestar social de los estudiantes que se forman en el nivel superior. Lo que puede informar el desarrollo de políticas y programas de apoyo más inclusivos y efectivos, promoviendo así su plena participación y éxito en la educación superior y, en última instancia, en la sociedad. Por lo tanto, el objetivo general del estudio fue describir el nivel de bienestar subjetivo en estudiantes con discapacidad y que estudian en un centro universitario público en el Sur de Jalisco, mediante la escala EBS-20 durante el primer trimestre de año 2025.

Método

Se realizó un estudio cuantitativo, no experimental, alcance descriptivo y transversal. Estudiantes de pregrado de alguna de las carreras de las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias de la Salud y de las Ciencias Exactas, Naturales y Tecnológicas de una universidad pública en el Sur de Jalisco.

El muestreo fue de tipo no probabilístico intencional, los criterios de inclusión fueron presentar alguna discapacidad, aceptar participar, ser estudiante de pregrado. Como criterio de exclusión se consideró la capacidad de disentir respecto a la participación del estudio. La muestra fue $n=21$. Se aplicó la Escala de Bienestar Subjetivo (EBS-20 y EBS-8) validada en estudiantes universitarios mexicanos por Calleja & Mason, (2020). Integrada por 20 reactivos, con una escala tipo Likert. Tiene dos dimensiones la primera dimensión se conforma de 10 reactivos y evalúa la satisfacción con la vida, su escala se evalúa de la siguiente manera: En desacuerdo (1) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (2) De acuerdo, (3) Muy de acuerdo, (4) Bastante de acuerdo, (5), Totalmente de acuerdo (6). La segunda dimensión evalúa el afecto positivo, también conformada por 10 reactivos, su escala se evalúa de la siguiente manera: Nunca (1), Casi nunca (2), Algunas veces (3), Muchas veces (4), Casi siempre (5) y Siempre (6). La escala se evalúa en tres divide en tres grupos; alto medio y bajo para su interpretación como lo sugieren las autoras. El índice de confiabilidad reportada para la escala total fue $\alpha=.970$, para la subescala de Satisfacción con la vida, $\alpha=.948$ y para la subescala de Afecto positivo, $\alpha=.964$, Calleja & Mason, (2020). Siendo el EBS con sus 20 ítems y EBS con 8 ítems en su aplicación.

Recolección de datos

En primer lugar, se solicitó autorización a la Secretaría Académica del Centro Universitario para realizar la investigación. Se contactó a los coordinadores de Programas Educativos y en los meses

de febrero y marzo de 2025 y se identificaron a los potenciales participantes que podrían cumplir los criterios de inclusión del proyecto, los cuales fueron la identificación de estudiantes universitarios con discapacidad. Se estableció contacto con ellos a través de los coordinadores y se les proporcionó una liga de formulario de Google Docs, se les dio a conocer el consentimiento informado y una vez aceptando participar contestaron el instrumento.

Análisis de datos

Para el análisis estadístico, se utilizó el Programa Estadístico para las Ciencias Sociales (IBM SPSS, versión de prueba 26). Las variables socio demográficas, se describieron mediante análisis de tendencia central y dispersión. Además, se aplicó estadística inferencial bivariada, empleando las pruebas de Chi Cuadrado de Pearson y el Coeficiente de Correlación de Pearson. En todos los casos, se estableció un nivel de significación estadística de $p \leq 0.05$.

Consideraciones éticas

Se tomaron en cuenta las consideraciones ético-legales de la Ley General de Salud, (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2024) en materia de investigación, así como la Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos, (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2024). Se les explicó el propósito del estudio, se hizo hincapié en que la información no habría repercusiones, riesgos ni consecuencias negativas por no aceptar participar, así mismo que no recibirían ningún tipo de incentivo o recompensa material o en especie y que sí tenían alguna inquietud a partir de las preguntas del instrumento, podrían solicitar asesoría o acompañamiento psicológico breve.

Resultados

La muestra estuvo compuesta por 21 estudiantes universitarios que tenían una discapacidad inscritos en programas de pregrado en el centro universitario. La tabla 1 presenta características sociodemográficas de los universitarios que participaron en el estudio. En cuanto al sexo, la mayoría fueron mujeres, representando el 81% (n=17), mientras que los hombres constituyeron el 19% (n=4). La edad de los participantes mostró una media de 21 años (DE=2), con un rango entre 18 y 27 años. Respecto a la edad en que fueron diagnosticados con alguna discapacidad, la media fue de 14 años (DE=6), con un mínimo de 5 años y un máximo de 23 años, lo que sugiere una variabilidad considerable en el momento de identificación de la condición en esta población universitaria. (Ver tabla 2).

Tabla 2

Variables sociodemográficas

SEXO	
Hombre	4 (19%)
Mujer	17 (81%)
Total	21 (100%)
EDAD	
Media	21
D.E.	2

Mínimo	18
Máximo	27
EDAD DE DIAGNÓSTICO DE LA DISCAPACIDAD	
Media	14
D.E.	6
Mínimo	5
Máximo	23

Fuente: Datos sociodemográficos

A continuación, se presenta un conjunto de variables categóricas relacionadas con la percepción de los estudiantes universitarios con discapacidad respecto a diversos aspectos de su entorno académico y social dentro de la universidad. En cuanto al tipo de discapacidad reportada, el diagnóstico más frecuente fue la Discapacidad Intelectual, (DI) presente en 12 de los 21 participantes, equivalente al 57% de la muestra. Otros tipos de discapacidad reportados incluyen las discapacidades visual, auditiva y múltiple, cada una con una frecuencia de 2 casos. Así mismo se identificó un caso de discapacidad motriz, una de discapacidad psicosocial y un caso no definido. En relación con los apoyos percibidos por parte de la institución educativa, la mayoría de los estudiantes (n=1; 57%) refirió no haber recibido ningún tipo de apoyo formal, de las licenciaturas en Agrobiotecnología, Psicología, Medicina y Trabajo Social que oscilaban de los semestres de primero a decimo

El 29% señalaron haber recibido tutorías académicas como forma de apoyo mientras que el 10% indicaron haber recibido tanto tutoría como adaptación curricular. El 5% reportó haber recibido una beca. En cuanto a la valoración sobre la suficiencia a los apoyos proporcionados por la universidad, el 19% indicaron que los consideraron suficientes mientras que el 81% manifestaron que dichos apoyos no eran suficientes.

Respecto al acceso a servicios de rehabilitación, terapia o apoyos psicológica fuera o dentro del contexto universitario el 38% reportaron contar con este tipo de servicios mientras que el 62% indicó no tener acceso a ellos. En lo que respecta a la identificación de barreras experimentadas en el entorno universitario debido a su discapacidad, las respuestas se distribuyeron principalmente entre 3 categorías: barreras sociales, actitudinales y de aprendizaje (n=7; 33%) y barreras de comunicación (n=7;33%). También se reportan barreras tecnológicas (n=3; 14%), sociales y físicas (n=2; 10%) y actitudinales (n=2;10%). Por otro lado. La participación en grupos de apoyo dentro del contexto educativo fue reportada únicamente por el 5%, mientras que el 95% manifestaron no participar en este tipo de espacios. (Ver tabla 3).

Tabla 3

Percepción y valoración de apoyos, barreras e inclusión educativa en el entorno universitario

Percepción y valoración de apoyos, barreras e inclusión educativa en el entorno universitario		f (%)
Tipo de discapacidad	No definida	1 (5%)
	Múltiple	2 (10%)
	Auditiva	2 (10%)
	DI	12 (57%)
	Visual	2 (10%)

	Discapacidad psicosocial	1 (5%)
	Motriz	1 (5%)
	Total	21 (100%)
Tipo de apoyos recibidos en la universidad	Ninguno	12 (57%)
	Tutorías	6 (29%)
	Tutoría y a adaptación curricular	2 (10%)
	Beca	1 (5%)
	Total	21 (100%)
Valoración de la suficiencia de los apoyos proporcionados por la universidad	Si	4 (19%)
	No	17 (81%)
	Total	21 (100%)
Acceso a servicios de rehabilitación, terapia o apoyo psicológico	Si	8 (38%)
	No	13 (62%)
	Total	21 (100%)
Identificación de barreras experimentadas en el entorno universitario a causa de la discapacidad	Social, de actitud y aprendizaje	7 (33%)
	Comunicación	7 (33%)
	Tecnológicas	3 (14%)
	Sociales y físicas	2 (10%)
	Actitudinales	2 (10%)
	Total	21 (100%)
Participación en grupos de apoyo	Si	1 (5%)
	No	20 (95%)
	Total	21 (100%)
Percepción del ambiente inclusivo en la institución educativa	Poco	3 (14%)
	Regular	2 (10%)
	Bueno	5 (24%)
	Muy bueno	6 (29%)
	Excelente	5 (24%)
	Total	21 (100%)
Experimentación de discriminación o estigma en la universidad	si	5 (24%)
	no	12 (57%)
	tal vez	4 (19%)
	Total	21 (100%)

Fuente: Encuesta de datos sociodemográficos n=21

Aunado a lo anterior, la percepción del ambiente inclusivo dentro de la institución se dividió en 5 niveles: el 29% lo calificaron como muy bueno, otro 24% como bueno, 24% como excelente, 14% como poco y un 10% como regular. Finalmente, respecto a la experiencia de discriminación o estigma dentro del entorno universitario, 24% señalaban haberla experimentado, 57% indicaron no haberla percibido y el 19% manifestaron que posiblemente sí la experimentaron sin afirmarlo de manera categórica, como se muestra en la tabla 3. Siguiendo con el análisis, se identificó el tipo de discapacidad con el grado de satisfacción con la vida de los sujetos de estudio, los resultados

muestran que los estudiantes con DI tienden a concentrarse en los niveles medio (19%) y alto (33.3%) de satisfacción, siendo el grupo más representativo de la muestra (57.1%). En contraste, los estudiantes con discapacidad visual, auditiva, múltiple, motriz o dentro de la discapacidad psicosocial, se distribuyen mayoritariamente en los niveles bajo y medio de satisfacción, sin alcanzar representación relevante en los niveles altos. La prueba de chi cuadrado no mostró diferencias estadísticamente significativas ($p=0.372$), sin embargo, las tendencias observadas permiten identificar posibles igualdades en la experiencia subjetiva de la satisfacción con la vida en función con el tipo de discapacidad. (Ver tabla 4).

Tabla 4

Tipo de discapacidad por Grado de satisfacción con la vida

TIPO DE DISCAPACIDAD	GRADO DE SATISFACCIÓN CON LA VIDA			Total	Sig.
	Bajo	Medio	Alto		
No definida	0 (0.0%)	1 (4.8%)	0 (0.0%)	1 (4.8%)	0.372
Múltiple	1 (4.8%)	0 (0.0%)	1 (4.8%)	2 (9.5%)	
Auditiva	1 (4.8%)	1 (4.8%)	0 (0.0%)	2 (9.5%)	
DI	1 (4.8%)	4 (19.0%)	7 (33.3%)	12 (57.1%)	
Visual	0 (0.0%)	2 (9.5%)	0 (0.0%)	2 (9.5%)	
Discapacidad psicosocial	0 (0.0%)	1 (4.8%)	0 (0.0%)	1 (4.8%)	
Motriz	0 (0.0%)	1 (4.8%)	0 (0.0%)	1 (4.8%)	
Total	3 (14.3%)	10 (47.6%)	8 (38.1%)	21 (100.0%)	

Fuente: Test Escala de Bienestar Subjetivo (EBS-20 y EBS-8)

Test Chi Cuadrada

* $p \leq 0.05$

n=21

De manera similar se contrastó el tipo de discapacidad con el grado de afecto positivo, dimensión emocional del BS del mismo instrumento de medición. Los datos identifican que el grupo con DI se ubicó mayoritariamente en el nivel alto (42.9%), seguido por un (14.3%) en el nivel medio. En contraste, el resto de los tipos de discapacidad se concentraron exclusivamente en el nivel medio, sin presencia alguna en el nivel alto. (Ver tabla 5).

Tabla 5

Tipo de discapacidad por Grado afecto positivo

TIPO DE DISCAPACIDAD	GRADO AFECTO POSITIVO		TOTAL	Sig.
	MEDIO	ALTO		
No definida	1 (4.8%)	0 (0.0%)	1 (4.8%)	0.126
Múltiple	1 (4.8%)	1 (4.8%)	2 (9.5%)	
Auditiva	2 (9.5%)	0 (0.0%)	2 (9.5%)	
DI	3 (14.3%)	9 (42.9%)	12 (57.1%)	
VISUAL	2 (9.5%)	0 (0.0%)	2 (9.5%)	

Discapacidad psicosocial	1 (4.8%)	0 (0.0%)	1 (4.8%)
MOTRIZ	1 (4.8%)	0 (0.0%)	1 (4.8%)
Total	11 (52.4%)	10 (47.6%)	21 (100.0%)

Fuente: Test Escala de Bienestar Subjetivo (EBS-20 y EBS-8)

Test Chi Cuadrada

* $p \leq 0.05$

n=21

Se realizó un análisis de tipo de discapacidad en relación con el nivel global de BS, el grupo con DI se mantuvo como el más representativo en los niveles medio (14.3%) y alto (33.3%), mientras que a los estudiantes con discapacidad auditiva y visual se concentraron únicamente en el nivel bajo, sin reportar casos en niveles superiores. Por otra parte, los estudiantes con discapacidad múltiple, motriz y de la discapacidad psicosocial presentaron distribuciones más variadas, aunque con marcada tendencia hacia niveles bajos y medios. (Ver tabla).

Tabla 6

Tipo de discapacidad por Grado de bienestar subjetivo

TIPO DE DISCAPACIDAD	GRADO DE BS			Total	Sig.
	BAJO	MEDIO	ALTO		
No definida	0 (0.0%)	1 (4.8%)	0 (0.0%)	1 (4.8%)	0.097
Múltiple	1 (4.8%)	0 (0.0%)	1 (4.8%)	2 (9.5%)	
Auditiva	2 (9.5%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (9.5%)	
DI	2 (9.5%)	3 (14.3%)	7 (33.3%)	12 (57.1%)	
Visual	2 (9.5%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (9.5%)	
Discapacidad psicosocial	0 (0.0%)	1 (4.8%)	0 (0.0%)	1 (4.8%)	
Motriz	0 (0.0%)	1 (4.8%)	0 (0.0%)	1 (4.8%)	
Total	7 (33.3%)	6 (28.6%)	8 (38.1%)	21 (100.0%)	

Fuente: Test Escala de Bienestar Subjetivo (EBS-20 y EBS-8)

Test Chi Cuadrada

* $p \leq 0.05$

n=21

La confiabilidad interna de la Escala del Bienestar Subjetivo (EBS-20) utilizada en el presente estudio fue evaluada mediante el coeficiente de alfa de Cronbach, obteniendo un valor de 0.979. Este resultado indica una excelente consistencia interna, lo cual respalda la estabilidad y precisión de las mediciones realizadas sobre el BS en esta población universitaria.

Discusión

La discusión de los resultados se estructura en tres ejes clave: la caracterización de la muestra y las barreras, la valoración de los apoyos institucionales y el análisis del Bienestar Subjetivo (BS) por tipo de discapacidad.

El estudio se llevó a cabo con un total de 21 estudiantes universitarios, de los cuales el grupo con Discapacidad Intelectual (DI) resultó ser el más representativo, al incluir a 12 de los 21 participantes, lo que equivale al 57% de la muestra. Al examinar los desafíos experimentados, se observa que las principales dificultades reportadas no son solo de naturaleza física. Las barreras más señaladas se concentraron en los aspectos humanos y de interacción: barreras sociales, de actitud y aprendizaje y las de comunicación, ambas categorías mencionadas por siete estudiantes (33%) respectivamente. Este hallazgo resuena con lo documentado en la literatura, que subraya que las dimensiones sociales y el soporte percibido son componentes cruciales para el bienestar de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (SEN) (Moreira, Lepe, Pérez, & Vera, 2017). La persistencia de las barreras actitudinales entre las más frecuentes subraya que el enfoque de la inclusión debe trascender las políticas, centrándose en cómo se percibe y se actúa en el entorno académico.

Al abordar la respuesta institucional, los resultados evidencian una marcada percepción de insuficiencia en el apoyo brindado por la universidad. La gran mayoría de los estudiantes, 17 (81%), indicó que los apoyos proporcionados no eran suficientes, y lo que resulta aún más preocupante es que el 57% (12 estudiantes) refirió no haber recibido ningún tipo de apoyo formal. Este problema sugiere una falla sistémica en la educación superior de la región, lo cual se alinea con investigaciones que confirman que las barreras más difíciles de sortear no son las físicas, sino las estructurales, pedagógicas y actitudinales (Pérez Castro & Palmeros Avila, 2025); (Cobeñas, 2021). El alto índice de insatisfacción (81%) se convierte en un eco de las denuncias sobre la falta de preparación docente en estrategias inclusivas, la rigidez en los tiempos de evaluación y la poca flexibilidad de los programas educativos. Esta deficiencia en la estructura de apoyo contrasta dramáticamente con los principios de la Teoría de la Autodeterminación, donde el apoyo a la autonomía es considerado un factor predictor fundamental para el bienestar subjetivo y la consecución de metas académicas en estudiantes con discapacidad (Audet, 2023). La falta de apoyo formal reportada podría estar limitando el desarrollo de la autodeterminación en esta población.

La barrera social y el estigma también se manifiestan. El estudio encontró que el 43% de los estudiantes (sumando el 24% que dijo "sí" y el 19% que dijo "tal vez") ha percibido algún nivel de discriminación o estigma. Sin embargo, a pesar de estas carencias institucionales, una mayoría, el 57% de los estudiantes, indicó no haber experimentado discriminación o estigma. Esta aparente disociación entre la alta insuficiencia de apoyo formal y la moderada/baja percepción de estigma puede explicarse por el rol del apoyo social. Estudios previos indican que, aun con niveles bajos de bienestar compuesto, los estudiantes con SEN a menudo reportan un nivel más alto de satisfacción con el apoyo social (Moreira, Lepe, Pérez, & Vera, 2017). Este soporte social (proveniente de familiares, amigos o redes cercanas) actuaría como un importante factor protector que amortigua el impacto de las fallas institucionales en el bienestar emocional.

Finalmente, el análisis del Bienestar Subjetivo (BS) por tipo de discapacidad revela matices esenciales. Aunque la prueba de Chi-cuadrado no logró establecer una relación estadísticamente significativa ($p=0.372$), las tendencias observadas son claves. Resulta notable el patrón del grupo con Discapacidad Intelectual (DI), que se concentró en los niveles medio (14.3%) y alto (33.3%) de Bienestar Subjetivo Global. Este resultado sugiere que el robusto apoyo social reportado por estos estudiantes (o la diferente forma de valorar su propia vida) está actuando como un factor protector que compensa las fallas de la institución (Audet, 2023). El contraste se observa

claramente en la vulnerabilidad de los estudiantes con discapacidades físico/sensoriales: aquellos con discapacidad visual y auditiva se concentraron únicamente en el nivel bajo de Bienestar Subjetivo Global, sin reportar casos en niveles superiores. Para estas discapacidades, la satisfacción y la autonomía están intrínsecamente ligadas a la accesibilidad de materiales y metodologías flexibles. Cuando la universidad falla en proporcionar material accesible, la falta de dominio del entorno compromete directamente el bienestar psicológico de este colectivo (Alós Cívico F. , 2021). En conclusión, el Bienestar Subjetivo de los estudiantes de Jalisco se convierte en un termómetro de la efectividad de la infraestructura de apoyo, y mientras el soporte social parece amortiguar el impacto de la exclusión para algunos, la ausencia de ajustes razonables golpea directamente la satisfacción de aquellos cuyas necesidades son más dependientes de la accesibilidad física y pedagógica del campus.

Conclusiones y propuestas

El presente estudio, de naturaleza transversal, si bien no permite establecer generalizaciones amplias ni relaciones causales definitivas, ofrece resultados valiosos al identificar el nivel de bienestar subjetivo (BS) en un grupo específico de estudiantes universitarios con discapacidad, particularmente en sus dimensiones de satisfacción con la vida y afecto positivo. Los hallazgos de esta investigación enriquecen el campo del desarrollo humano al visibilizar las necesidades particulares de estos estudiantes dentro del contexto de la educación superior.

Implicaciones para la Práctica Educativa

Adicionalmente, el estudio ofrece implicaciones directas para la práctica educativa, proporcionando un conocimiento fundamental sobre el funcionamiento emocional, familiar y académico de esta población. Esta comprensión resulta esencial para la toma de decisiones tanto académicas como administrativas, así como para el diseño de intervenciones que respondan eficazmente a los desafíos identificados y fomenten su inclusión y bienestar integral.

El estudio permitió identificar tres dimensiones cruciales a partir de las cuales se proponen las siguientes acciones:

1. **Acompañamiento y seguimiento (tutoría):** El seguimiento que se brinde a un estudiante con discapacidad es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, apoyándolos en el ámbito académico, personal y profesional, la tutoría puede influir de manera positiva en el logro de objetivos académicos, en cambio si no se recibe este acompañamiento puede generar desánimo e impactar negativamente en su trayectoria académica (Castillo, 2025).
2. **Ajustes razonables y adecuaciones curriculares:** El perfil ideal del profesor universitario debe de ser inclusivo, flexible, comprensivo y comprometido con la diversidad. El profesor debe estar capacitado para identificar y atender las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de cada estudiante, adaptar el currículo y los materiales de enseñanza, y crear un ambiente de aprendizaje seguro y estimulante para todos (Reinoso Molina, 2024). Esto resulta un reto para las IEE para el cual deben de anticiparse la planeación administrativa y académica para atender a los estudiantes con discapacidad.
3. **Apoyo para los padres de estudiantes universitarios con discapacidad:** Es crucial

implementar programas que también incluya a los padres para fomentar el autocuidado de los estudiantes con discapacidad, involucrar a los padres activamente en el proceso de educación universitaria, buscar apoyo profesional psico-terapéutico y crear un entorno familiar que promueva la autonomía y la participación social.

Estas tres dimensiones son fundamentales para promover el bienestar subjetivo de los estudiantes universitarios con discapacidad. La falta de una verdadera inclusión educativa a nivel universitario puede impedir que estos alumnos se sientan realizados y felices en su desarrollo, lo que podría generar una predisposición y una reacción negativa no solo hacia su trayectoria académica, sino también hacia la institución educativa.

El Rol del Trabajo Social en el Bienestar Subjetivo Universitario

Finalmente, el bienestar subjetivo desde la perspectiva del trabajo social permite una práctica profesional humana, ética, efectiva y digna en la defensa de los derechos humanos de las personas. El trabajo social en el ámbito de la salud es fundamental, ya que sus intervenciones, en conjunto con otros profesionales de la salud, visualizan al sujeto social como un ser integral, más allá de ser visto meramente como un paciente. Las intervenciones de enfermería, medicina, psicología y, por supuesto, Trabajo Social como personal paramédico, coadyuvan en la mejora de situaciones difíciles, mejorando la salud mental y el bienestar social, logrando así un bienestar subjetivo humanizado y efectivo. Es decir, el trabajo social en salud dentro de las Instituciones de Educación Superior (IES) es clave para lograr el bienestar subjetivo de los estudiantes, puesto que fortalece su desarrollo académico, emocional y social.

Agradecimientos

Los autores desean expresar su sincero agradecimiento a la invaluable participación de los estudiantes universitarios con discapacidad, cuya disposición y apertura hicieron posible el estudio. Asimismo, se extiende un reconocimiento a las autoridades universitarias por su apertura para abordar temas relevantes para la inclusión educativa. Finalmente, agradecemos la colaboración esencial de los coordinadores de carrera, quienes facilitaron el enlace e identificación de los estudiantes, contribuyendo significativamente al desarrollo de este estudio.

Conflictos de interés

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses financieros, personales o profesionales que pudieran haber influido en el diseño, la conducción o la presentación de los resultados de esta investigación

Financiamiento

Este trabajo no recibió apoyo financiero de ninguna fuente pública, privada ni institucional.

Referencias

- Acosta, C. I. (2025). Educación superior privada en México. *Revista de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 14(41), 68-92. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i1.79>.
- Alós Cívico, F. J. (2021). Bienestar psicológico y discapacidad: una comparativa entre estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 19(53), 93-116. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i53.3560>.
- Audet, É. D. (2023). Apoyo a la autonomía para la consecución de metas académicas y el bienestar subjetivo de estudiantes con discapacidad. *Cogent Mental Health*, 2 (1).
- Caldera, D., Ortega, M., & Sánchez, E. (2021). Bienestar subjetivo: Autopercepción en beneficiarios de un Programa Social en Guanajuato, México. *Investigación y desarrollo*, 29(1), 195-216. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-32612021000100195
- Calleja, N. & Mason, T (2020). Escala de Bienestar Subjetivo (EBS-20 y EBS-8): Construcción y validación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 2(22). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7659213>
- Casanova, E.M. (1989). El proceso educativo según Carl Rogers: La igualdad y formación de la persona. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* nº 6. pp. 599-603. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117692.pdf>
- Castillo, K. (2025) Gestión de la deserción educativa de los estudiantes con discapacidad desde la Universidad Nacional de Educación. *Reincisol*. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)718-734](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)718-734)
- Cobeñas, P. (2021). Personas con discapacidad en la educación superior: una mirada sobre las barreras a la plena inclusión. *Revista Argentina de Educación Superior: RAES*, (22), 153-168 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8033435>.
- Departamento de Educación de EE. UU. (2023). The NCES Fast Facts Tool provides quick answers to many education questions. (Retrieved April 24, 2025) Recuperado el abril de 2025, de National Center for Education Statistics: <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=60>
- Díaz, C.D, Rodríguez, J.C, & Rodríguez, R.I (2018). *Bienestar subjetivo, estrategias cognitivo-afectivas y familia*. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 179-188. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v3.1251>
- Diener, E. (2018). Avances y preguntas abiertas en la ciencia del bienestar subjetivo. Recuperado el abril de 2025, de <https://doi.org/10.1525/collabra.115>
- DOF, (2024). Ley General de Salud. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGS.pdf>
- Filgueira, P. (2024). El bienestar subjetivo y la desigualdad social desde un enfoque de desarrollo humano. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/19506>
- Goleman, D., & Cherniss, C. (2024). Óptimo: Rendimiento, empatía e inteligencia emocional. Editorial Kairós. <https://acortar.link/z1vP1p>
- González-Aguilar, D.W. (2024). Psicología positiva y aprendizaje Una caracterización de la educación superior positiva. Universidad de San Carlos de Guatemala, Dirección General de Investigación. <https://digi.usac.edu.gt/edigi/pdf/P-2024-11.pdf>
- Hernández, M. (2024). La teoría homeostática presente en la medición de la satisfacción con la vida en México a través de un sistema de inferencia difuso. *Contaduría y*

- administración*, 69(3), 24-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9364194>
- Mora, F. (2024). Narrativas de persistencia: factores que influyen en las trayectorias académicas de estudiantes provenientes de contextos vulnerables en la educación superior (Doctoral dissertation, Universidad de Concepción). <https://repositorio.udec.cl/server/api/core/bitstreams/6b606df9-2bf9-4eaf-9c24eff23256aa8e/content>
- Moreira, P. A., Lepe, A., Pérez, P. L., & Vera, V. (2017). Subjective wellbeing in students with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 32(4), 514-528.
- Muñoz, Y., Poblete, Y., & Jiménez, A. (2012). Calidad de vida familiar y bienestar subjetivo en jóvenes con discapacidad intelectual de un establecimiento con educación especial y laboral de la ciudad de Talca. *Interdisciplinaria*, 29(2), 271-286. https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S166870272012000200001&script=sci_arttext&tlng=pt
- Noriega, J, Quintana, J, Hernández, G, Carvajal, C. (2018). Bienestar Subjetivo en Personas con Discapacidad Motriz en México. *Revista Psicología e Saúde*, vol. 10, núm. 2, pp. 15-24, 2018, Universidade Católica Dom Bosco, Programa de Mestrado e Doutorado em Psicologia. DOI: <https://doi.org/10.20435/pssa.v9i1.375>
- OPS, (2024). Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. <https://www.paho.org/es/documentos/declaracion-helsinki-amm-principios-eticos-para-investigaciones-medicas-seres-humanos>
- Pérez Castro, J., & Palmeros Avila, G. (2025). Barreras y Facilitadores para el Ingreso y la Permanencia de Estudiantes Universitarios con Discapacidad. *Trayectorias. Revista De Ciencias Sociales*, 25(55). Recuperado a partir de <https://trayectorias.uanl.mx>.
- Pérez-Castro, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación educativa (México, DF)*, 19(79), 145-170. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732019000100145
- Sánchez-Prada, A. (2025). Escala de Prejuicios Sutiles hacia la Discapacidad en la Universidad: Validación en Población Mexicana. *Revista Europea de Investigación en Salud, Psicología y Educación* (4), 51.
- Sojuel, D., González-Aguilar, D, Rodríguez-Cisneros, E. (2021). Indicadores de bienestar subjetivo de personas con discapacidad, sus familiares y profesionales que trabajan con personas con discapacidad. *Revista Ciencia, Tecnología y Salud*, 8(2), 147-165. <https://doi.org/10.36829/63CTS.v8i2.868>
- Soler, J, Aparicio, L, Díaz, o, Escolano, O, Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia Emocional y Bienestar II*, editorial UNE. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/655308.pdf>
- Suriá Martínez, R. (2016). Bienestar subjetivo, resiliencia y discapacidad. *Revista Acciones e Investigaciones Sociales*, 36, 113-140. <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/ais/article/view/1490/1289>
- Tapia Arévalo, D. E., & Yunga Pesantez, S. J. (2025). Relación entre la funcionalidad familiar y la calidad de vida de Personas con Discapacidad (PcD) percibido por el cuidador principal dentro del Proyecto “Atención a personas con discapacidad en hogar y comunidad” del GAD Parroquial Abdón Calderón en el año 2024. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/items/9f440401-da1d-4a7e-984d-8059c596e7a3>
- Valdez, J. M. (2024). Educación inclusiva e integración en las escuelas normales públicas y privadas de México. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 5(4), 126-150.

<https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i1.79>.

Vera, A.N, Tanori, J, Bautista, G & Rodríguez, C.K (2018). Bienestar subjetivo en personas con discapacidad motriz en México. *Revista Psicología e Saúde*, 10(2), 15–24. DOI: <https://doi.org/10.20435/pssa.v10i2.694>

Welding, L. (2023). Students with disabilities in higher education: Facts and statistics. (S. Lyss, Productor, & Rebecca Long) Recuperado de Best Colleges. <https://bit.ly/3Ynv0OD>