



Calidad de vida en adolescentes y factores personales influyentes

Adolescents' quality of life and influential personal factors

Luisa Losada-Puente 
Universidade da Coruña

Resumen

La calidad de vida es un referente para evaluar las necesidades de los/las adolescentes y para analizar los factores personales que pueden interferir en las oportunidades, espacios y recursos de los que disponen para mejorar sus condiciones vitales y su satisfacción con la vida. Dicha evaluación permite analizar los resultados de la educación inclusiva y encaminar las acciones hacia su mejora. El objetivo de este estudio se centra en analizar la calidad de vida de 2220 estudiantes (12-19 años) con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y sin ellas, mediante el Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos adolescentes. Se emplea una metodología descriptivo-comparativa, con diseño no experimental. Se analiza el constructo de calidad de vida y sus dimensiones, atendiendo a las diferencias por sexo, edad y presencia/ausencia de NEAE. Los resultados revelan un nivel adecuado de calidad de vida, inferior en alumnado con NEAE, sobre todo en inclusión y derechos; existen diferencias en función del sexo y edad, con mejores resultados en bienestar emocional y físico en mujeres y en derechos en varones, así como mejores resultados a nivel general en los/las adolescentes más jóvenes. Se observa concordancia de estos resultados con estudios previos, y se sugiere la necesidad de repensar las prácticas educativas inclusivas desde la perspectiva de la calidad de vida, atendiendo especialmente a la mejora de los mecanismos de participación, a las relaciones entre iguales, a la toma de decisiones y a los apoyos necesarios para facilitar sus interacciones y para el reconocimiento de sus derechos.

Palabras clave: calidad de vida, adolescentes, estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, inclusión educativa

Abstract

The quality of life is a benchmark to assess the adolescents' needs, also attending to personal factors that may interfere in the opportunities, spaces and resources available to improve their living conditions and their satisfaction with life. This evaluation allows analysing the results of inclusive education and to direct actions towards its improvement. The aim of this study is to analyse the quality of life of 2220 students (aged 12-19) with Special Educational Needs (SEN) and without them, through the Questionnaire of Assessment of the Quality of Life of Adolescent students. A descriptive-comparative methodology is carried out, with a non-experimental design. The quality of life construct and its dimensions are analysed, taking into account the differences by sex, age and presence/absence of NEAE. The results reveal an adequate level of quality of life, lower in students with NEAE, especially in inclusion and rights. There are differences according to sex and age, with better results in emotional and physical well-being in women and in rights in men, as well as better general results in younger adolescents. It is observed that these results coincide with previous studies, and it is suggested the need to rethink the inclusive educational practices from the perspective of the quality of life, paying

particular attention to the improvement of the mechanisms of participation, to the relationships among equals, to the taking of decisions and the necessary supports to facilitate their interactions and for the recognition of their rights.

Keywords: quality of life, adolescents, special educational needs students, educative inclusion

La preocupación por mejorar las condiciones vitales y el bienestar de los/las adolescentes, así como por lograr una mayor equidad, participación y satisfacción de todo el alumnado en su etapa educativa, está generando una serie de transformaciones en la investigación y en las prácticas socioeducativas. Éstas se orientan al desarrollo de nuevas propuestas cuya formulación y aplicación revierte sobre la totalidad de estudiantes, con y sin Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). La pretensión es garantizar el derecho de todo el alumnado, sin exclusiones ni segregaciones, a ser parte de la comunidad educativa, a partir de un sistema escolar que se adapte a sus necesidades (Echeita, 2006; Echeita y Ainscow, 2011).

En la base de estas transformaciones se encuentra el modelo de Calidad de Vida, que sirve de marco o guía para dirigir los esfuerzos educativos hacia la satisfacción de las necesidades del alumnado y a la búsqueda de la calidad en la educación (Muntaner, 2014; Verdugo, 2009). A continuación, se exponen los principales avances en el desarrollo de un marco sustentador de la calidad de vida de los/las adolescentes con NEAE y sin ellas.

Emergencia de la investigación en calidad de vida de los/las adolescentes

Los ideales de bienestar, salud, satisfacción con la vida y mejora de las condiciones de vida han sido constantes a lo largo de la historia de la humanidad, erigiéndose como antecedentes del concepto de calidad de vida (Bautista-Rodríguez, 2017; Claes, Van Hove, Van Loon, Vandeveldel y Schalock, 2010; Martín y Sánchez, 2016; Verdugo, Sainz, Gómez y Gómez, 2011).

En el ámbito de las Ciencias Sociales, la calidad de vida fue utilizada inicialmente como medida de análisis de hechos y datos asociados al bienestar social de la población en base a indicadores sociales, ignorando las experiencias y preferencias subjetivas de cada individuo. Más adelante se amplió el enfoque de evaluación hacia una perspectiva más subjetiva que integraba indicadores psicológicos diversos (e.g. satisfacción personal, bienestar psíquico o felicidad). Progresivamente, la calidad de vida se fue introduciendo en el contexto científico como categoría de investigación y empezó a ser conceptualizada como un constructo multidimensional que aludía a las principales dimensiones relevantes en la vida de la persona (Cancino, González, Gallardo y Estrada, 2016; Claes et al., 2010; Urzúa y Caqueo-Urizar, 2012).

La literatura actual señala que estas dimensiones se encuentran influidas por las características del individuo y

por factores ambientales (Schalock y Verdugo, 2002, 2007; Schalock, Verdugo, Gómez y Reinders, 2016) y que son iguales para todas las personas, aunque pueden variar en cuanto al valor e importancia que cada individuo les concede (Verdugo, 2009).

La calidad de vida irrumpe de forma más tardía en la etapa adolescente (Casas et al., 2008; Verdugo, 2009). Se produce a raíz del cambio en el paradigma educativo tradicional hacia un modelo de educación inclusiva. El nuevo modelo educativo pretende garantizar la mejora individual y de las escuelas, aumentar la presencia, rendimiento y participación del alumnado en las aulas y facilitar que éstos alcancen resultados personales más positivos en áreas relacionadas con la autonomía, la independencia personal y el empleo (Pazey, Schalock, Schaller y Burkett, 2015; Schalock, Gardner y Bradley, 2007; Wehmeyer y Smith, 2017).

Escuela inclusiva y calidad de vida: un modelo para su conceptualización y evaluación.

La inclusión educativa surge como una propuesta de cambio en las escuelas desde dos vías principales: por un lado, desde el Sistema Educativo, al que se exige la priorización de las necesidades individuales del alumnado (Echeita, 2006; Pazey et al., 2015) y, por el otro lado, desde la actuación de los agentes educativos, los cuales deben adaptar sus enseñanzas al contexto de la diversidad, respondiendo a las demandas de una escuela de calidad para todos/as (Faragher y Van Ommen, 2016; Muñoz-Cantero y Losada-Puente, 2018; Pegalajar y Colmenero, 2017; Tosi et al., 2016; Wehmeyer y Smith, 2017).

El objetivo último de la escuela inclusiva es mejorar la calidad de vida de todo el alumnado (Schalock et al., 2007). Por ello, la calidad de vida es un recurso imprescindible para evaluar los resultados de la aplicación de medidas inclusivas, centrándose en las áreas no académicas relacionadas con la satisfacción y la participación del alumnado (Bautista-Rodríguez, 2017; Echeita, 2006; Echeita y Ainscow, 2011; Verdugo, 2009), sobre todo de aquellos que presentan NEAE (Faragher y Van Ommen, 2016; Muntaner, 2013).

Diversos estudios focalizan su atención en los factores personales condicionantes de la promoción de la calidad de vida. Entre ellos, destacan el sexo, la edad y la presencia o no de NEAE (Biggs y Carter, 2016; Casas et al., 2008; Dias, Basto, Marzo y García, 2015; Raboteg-Saric, Brajsa-Zganec y Sakic, 2008; Rodríguez, Matud y Álvarez, 2017; Urzúa y Mercado, 2008). Otros estudios analizan cómo

estos condicionantes personales pueden interferir en las oportunidades que les ofrece el ambiente (escuela, familia, comunidad) para mejorar sus condiciones y su satisfacción con la vida (Casas et al., 2008; Gómez-Vela et al., 2007; Urzúa y Mercado, 2008; Viñas, González, García, Malo y Casas, 2015).

En España, autores y autoras como Gómez-Vela, Verdugo y González-Gil (Gomez-Vela, 2007; Gómez-Vela y Verdugo, 2004, 2009; Gómez-Vela, Verdugo y González-Gil, 2007) se han interesado por desarrollar un modelo teórico que permita definir, medir y aplicar el constructo calidad de vida a los/las adolescentes. Proponen un modelo de calidad de vida multidimensional, compuesto por siete dimensiones (bienestar emocional, bienestar físico, bienestar material, desarrollo personal, relaciones interpersonales, integración/presencia en la comunidad, y autodeterminación). Este modelo define la adolescencia como una etapa de cambios que afectan al bienestar de la persona en diversas áreas. El enfoque amplio y completo que ofrece en sus definiciones lo convierte en un modelo idóneo para evaluar la calidad de vida de los/las adolescentes con NEAE y sin ellas.

El interés de este estudio es indagar sobre el valor que cada estudiante concede a cada aspecto, contexto y situación que repercute sobre su vida. Por ello, se hace evidente la necesidad de estudiar las dimensiones de la calidad de vida desde una doble perspectiva: (a) como aspectos comunes en la vida de las personas y (b) como áreas que atañen de forma particular a cada individuo. Este estudio trata de dar respuesta a algunas cuestiones: ¿en qué medida, los/las adolescentes con NEAE perciben tener una calidad de vida plena? ¿En qué áreas de sus vidas se perciben menos satisfechos/as? ¿Qué papel ocupan las variables personales en la percepción de la calidad de vida de cada adolescente?

En base a lo anterior, el objetivo principal de este estudio es evaluar el nivel de calidad de vida experimentado por los/las estudiantes con NEAE y contrastar sus valoraciones con respecto a las de sus iguales sin ellas. Para ello se proponen varios objetivos específicos: en primer lugar, analizar las diferencias en las valoraciones de los/las adolescentes con NEAE y sin ellas sobre las dimensiones que componen a la calidad de vida y, en segundo lugar, comprobar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en función de diversas variables personales, tales como el sexo, la edad y la presencia/ausencia de NEAE.

Método

La investigación que se desarrolla es de tipo descriptivo-comparativo, con un diseño no experimental que pretende la recolección de datos describiendo y analizando su incidencia e interrelación en un momento dado (Hernández, Fernández, Baptista, Méndez y Mendoza, 2015).

Participantes

En el estudio participaron 2220 adolescentes de 12 a 19 años ($M = 14.5$; $DT = 1.64$), respecto a una población total formada por 121977 adolescentes en el año en que se recogió la información para este estudio (Instituto Galego de Estadística, IGE, 2015). Los criterios de selección de las personas participantes fueron, por un lado, encontrarse escolarizados en centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia (ordinarios o de educación especial; y públicos, concertados o privados) puesto que la muestra se recogió en los propios centros educativos y, en segundo lugar, tener entre 12-19 años. Así mismo, el instrumento empleado ofrece medidas de control de la deseabilidad y la aquiescencia, de modo que fueron eliminados aquellos cuestionarios que obtuvieron elevados valores en uno o ambos criterios.

Se calculó la adecuación del tamaño muestral en un contexto de población finita y conocida, a partir de la división entre Z^2 , sumado al N poblacional ($N = 121977$) y a la varianza poblacional (pq), partido por el error estimado (3 %), multiplicado por el N poblacional -1, y sumado al valor de $Z^2_a pq$. El resultado indicó un $N_{fin} = 1536$, para un nivel de confianza del 95 % y un error muestral del 3 %. Teniendo en cuenta este dato, este estudio superó este valor pues la muestra productora de datos fue $N = 2220$ estudiantes.

La distribución por sexo fue bastante homogénea. Se obtuvo una muestra de 1230 varones (55.41 %) y 990 mujeres (44.59 %). Todos los/las adolescentes se encontraban escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria (83.4 %), Bachillerato (6.8 %), Ciclos Formativos Básicos (1.4 %) o en aulas de Educación Especial (5.5 %). En cuanto a la distribución por edad, se recodificaron las variables creando tres grupos homogéneos: 12-13 años ($n = 892$; 40.2 %), 14-15 años ($n = 710$; 32 %) y 16-19 años ($n = 618$; 27.8 %).

En lo que se refiere a la presencia o no de NEAE, se obtuvo cierta heterogeneidad. De la totalidad de participantes, 746 adolescentes (33.6 %) presentaban NEAE y 1474 (66.4 %) no las presentaban. Entre el alumnado con NEAE, cabe señalar la presencia de un 15.42% ($N = 115$) de estudiantes con discapacidad intelectual, 0.67% ($N = 5$) con Trastorno Específico del Lenguaje, 4.16% ($N = 31$) con Trastorno del Espectro Autista, 12.2% ($N = 91$) con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, 8.45% ($N = 63$) con Trastorno Específico de Aprendizaje, 0.54% ($N = 4$) con Plurideficiencia, 2.01% ($N = 15$) con Trastorno de la Conducta y 2.28% ($N = 17$) con Discapacidad Física o Sensorial.

Instrumento

Se empleó el Cuestionario de Evaluación de la Calidad de Vida de Alumnos adolescentes (CCVA), elaborado por Gómez-Vela y Verdugo (2009), un instrumento compuesto

por 61 ítems evaluados en una escala Likert (4 puntos): (a) 51 ítems referidos a la siete dimensiones de la Calidad de Vida (bienestar emocional, integración/presencia en la comunidad, relaciones interpersonales, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación y bienestar material), de los cuales siete fueron formulados en sentido inverso para el control de la aquiescencia y (b) diez ítems empleados para el control del posible sesgo derivado de la deseabilidad social.

Este instrumento presenta una adecuada validez de contenido y constructo (Gómez-Vela y Verdugo, 2004, 2006; Gómez-Vela et al., 2007). Para este estudio se realizó un Análisis Factorial Exploratorio que reveló una estructura en siete factores (53.24 % de la varianza total explicada), ligeramente diferente a la propuesta originalmente por los autores. Dicha estructura fue confirmada mediante Análisis Factorial Confirmatorio (GFI = .983; AGFI = .966; RMSEA = .03, $p > .001$) aunque se modificaron algunas de sus dimensiones: relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar emocional y físico, inclusión, derechos y autodeterminación (Muñoz-Cantero, Losada-Puente y Espiñeira-Bellón, en prensa). La estructura y los índices de fiabilidad se presentan en la

Tabla 1

Fiabilidad del CCVA: consistencia interna (coeficiente α) y fiabilidad compuesta (IFC y ω)

| | α de Cronbach | IFC | ω de McDonald |
|------------------------------|----------------------|------|----------------------|
| Autodeterminación | .915 | .665 | .715 |
| Bienestar emocional y físico | .867 | .748 | .844 |
| Inclusión | .868 | .666 | .718 |
| Relaciones interpersonales | .807 | .637 | .640 |
| Bienestar material | .861 | .661 | .705 |
| Desarrollo personal | .796 | .666 | .666 |
| Derechos | .851 | .662 | .648 |
| Modelo | .917 | .936 | .952 |

Nota: IFC = Índice de Fiabilidad Compuesta

Procedimiento

El contacto con el alumnado participante y con los/las profesionales se realizó a través de los centros educativos de las cuatro provincias gallegas. Se envió un escrito a la atención del/de la directora/a de cada centro, donde se presentaba el estudio y se solicitaba su participación. Se aseguró el carácter confidencial y anónimo de la información obtenida tanto de los centros educativos como del alumnado. Se omitió cualquier dato que pudiese revelar la identidad de los participantes. Dicho documento debía ser firmado por el centro educativo y por la familia o tutores legales de cada estudiante. Se obtuvo respuesta de 97 centros educativos ordinarios (públicos, privados y concertados) y dos centros de educación especial. Antes de

la aplicación de las pruebas se comprobaron y recogieron los consentimientos de los centros y de las familias. La aplicación fue grupal, a excepción del alumnado con NEAE más graves a los que se realizó aplicación individual apoyada por algún/a profesional del propio centro.

En lo que refiere al análisis de la información, previamente se controló la presencia de aquiescencia y/o deseabilidad social en las respuestas del alumnado. Fue necesario eliminar 127 cuestionarios en los que el alumnado ofrecía la misma respuesta a pares de ítems inversos (aquiescencia) o en aquellos cuya suma de los diez ítems que controlaban la deseabilidad social era superior a 30 (donde la suma máxima era 40). También se eliminaron cuestionarios con respuestas en blanco.

Siguiendo las normas de corrección establecidas por los autores (Gómez-Vela y Verdugo Alonso, 2009), las puntuaciones fueron transformadas a una escala 0-100 para su corrección. Se tomó como criterio que las puntuaciones superiores a 70 puntos indican una calidad de vida adecuada. En base a estos datos se calcularon los estadísticos descriptivos de las puntuaciones totales y por dimensiones. Posteriormente, con el fin de facilitar la interpretación de los resultados, las puntuaciones directas de la escala y de cada subescala fueron transformadas en puntuaciones tipificadas y se realizaron contrastes paramétricos (prueba t de Student y ANOVA) con el apoyo del paquete estadístico IBM SPSS 22.0.

Resultados

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos para las puntuaciones totales de la calidad de vida y de sus dimensiones a partir de la escala de rango 0-100 que resultó de la transformación de las puntuaciones directas (Tabla 2).

A nivel general todas las puntuaciones ofrecieron resultados superiores a $M = 70$. Los valores más elevados se produjeron en las dimensiones de *relaciones interpersonales* y *bienestar emocional y físico* y los más bajos en *derechos* e *inclusión*. De un modo descriptivo se observó que todo el alumnado obtuvo una puntuación global superior al 70%, siendo ligeramente superior en el grupo de adolescentes sin NEAE ($n = 1474$; $M = 79.05$; $DT = 7.48$) frente al de adolescentes con NEAE ($n = 746$; $M = 76.01$; $DT = 8.57$).

Al comparar las puntuaciones obtenidas en cada grupo, se apreciaron diferencias que evidenciaron un nivel inferior de calidad de vida y de sus dimensiones en el grupo de adolescentes con NEAE. Este resultado fue más evidente en las dimensiones de *inclusión* y *derechos*, donde no alcanzaron el 70 %.

Seguidamente, se comprobó la presencia de diferencias entre las puntuaciones obtenidas por el alumnado en las diferentes dimensiones de la calidad de vida en función de variables como la presencia/ausencia de NEAE, el sexo y la edad. Se realizaron pruebas t de Student y ANOVA.

Tabla 2
Estadísticos descriptivos (N = 2220)

| | Muestra total (n = 2220) | | Alumnado con NEAE (n = 746) | | Alumnado sin NEAE (n = 1474) | |
|------------------------------|-----------------------------|-------|--------------------------------|-------|---------------------------------|-------|
| | M | DT | M | DT | M | DT |
| Dimensiones CV | | | | | | |
| Autodeterminación | 74.19 | 15.21 | 70.08 | 17.04 | 76.27 | 13.75 |
| Bienestar emocional y físico | 83.18 | 12.38 | 81.32 | 12.91 | 84.12 | 11.99 |
| Inclusión | 71.28 | 14.59 | 69.68 | 15.89 | 72.09 | 13.82 |
| Relaciones Interpersonales | 86.11 | 9.94 | 85.03 | 10.79 | 86.66 | 9.45 |
| Bienestar material | 74.13 | 14.22 | 72.14 | 15.02 | 75.15 | 13.69 |
| Desarrollo Personal | 79.81 | 12.29 | 78.55 | 12.09 | 80.45 | 12.34 |
| Derechos | 70.40 | 15.26 | 67.13 | 16.58 | 72.05 | 14.26 |
| Calidad de Vida | 78.03 | 7.80 | 76.01 | 8.57 | 79.05 | 7.49 |

En primer lugar, se aplicó la prueba T de Student para comprobar la presencia de diferencias en función de la presencia o no de NEAE y en función del sexo (Tabla 3).

Tabla 3
Análisis de la influencia de la presencia o no de NEAE y del sexo en la calidad de vida y sus dimensiones

| | Prueba para la igualdad de medias en función de la presencia o no de NEAE (gl= 2218) | | | Prueba para la igualdad de medias en función del sexo (gl= 2218) | | |
|-----|--|-------|------|--|------|------|
| | t | DM | ET | t | DM | ET |
| BEF | -5.00* | -1.61 | .322 | 6.19** | .32 | .305 |
| AUT | -9.21* | -2.04 | .221 | -1.37 | 1.89 | .214 |
| INC | -3.09* | -.71 | .231 | 1.77 | -.29 | .220 |
| DER | -7.63* | -1.54 | .201 | -2.48* | .39 | .193 |
| BMA | -4.72* | -1.09 | .231 | .72 | -.48 | .220 |
| RRI | -3.70* | -1.00 | .270 | .70 | .16 | .257 |
| DEP | -2.95* | -.62 | .210 | -1.81 | .18 | .200 |
| CDV | -8.49* | -8.84 | 1.04 | 1.56 | -.36 | 1.00 |

Nota: DM = Diferencia de medias, ET = Error típico de la diferencia, BEF = Bienestar emocional y físico, AUT = Autodeterminación, INC = Inclusión, DER = Derechos, BMA = Bienestar material, RRI = Relaciones interpersonales, DEP = Desarrollo personal, CDV = Calidad de vida, ET = Error Típico
* p < .05, **p < .001

Los resultados indicaron la presencia de diferencias estadísticamente significativas (p > .001) en todas las variables contrastadas (ver Tabla 3). Los datos mostraron resultados significativamente inferiores en el alumnado con NEAE en todas las dimensiones de su calidad de vida en comparación con sus iguales sin NEAE. Dichas diferencias no se mantuvieron en todos los casos en relación al sexo. Sólo se evidenció significatividad en el contraste de las dimensiones de *bienestar emocional y físico*, que fue superior en las mujeres, y en *derechos*, donde los varones obtuvieron una puntuación significativamente superior.

A continuación, se empleó la prueba ANOVA con la que se comprobó la presencia de diferencias estadísticamente significativas en todas las variables contrastadas en función de la edad (Tabla 4 y Tabla 5).

Mediante la prueba *post-hoc*, se confirmó que el alumnado más joven (12-13 años) experimentaba un nivel superior de *bienestar emocional y físico* (p > .001), *inclusión* (p > .001), *bienestar material* (p > .001), *relaciones interpersonales* (p > .001), *desarrollo personal* y una valoración general de la calidad de vida más positiva (p > .001). Los mayores (16-19 años) mostraron un nivel superior en *autodeterminación* (p > .001) y en *derechos* (p > .001).

Tabla 4
Análisis ANOVA de la influencia de la edad en la calidad de vida y sus dimensiones

| | | SC | gl | MC | F |
|-----|--------------|-----------|------|----------|---------|
| BEF | Inter-grupos | 7760.46 | 2 | 3880.23 | 79.938* |
| | Intra-grupos | 107614.86 | 2217 | 48.54 | |
| | Total | 115375.32 | 2219 | | |
| AUT | Inter-grupos | 240.30 | 2 | 120.15 | 4.765* |
| | Intra-grupos | 55902.84 | 2217 | 25.22 | |
| | Total | 56143.14 | 2219 | | |
| INC | Inter-grupos | 1982.96 | 2 | 991.48 | 38.513* |
| | Intra-grupos | 57073.81 | 2217 | 25.74 | |
| | Total | 59056.77 | 2219 | | |
| DER | Inter-grupos | 207.57 | 2 | 103.78 | 5.055* |
| | Intra-grupos | 45512.59 | 2217 | 20.53 | |
| | Total | 45720.16 | 2219 | | |
| BMA | Inter-grupos | 790.28 | 2 | 395.14 | 14.975* |
| | Intra-grupos | 58501.20 | 2217 | 26.39 | |
| | Total | 59291.49 | 2219 | | |
| RRI | Inter-grupos | 2003.05 | 2 | 1001.53 | 28.127* |
| | Intra-grupos | 78940.21 | 2217 | 35.61 | |
| | Total | 80943.26 | 2219 | | |
| DEP | Inter-grupos | 2484.96 | 2 | 1242.48 | 59.300* |
| | Intra-grupos | 46451.77 | 2217 | 20.95 | |
| | Total | 48936.73 | 2219 | | |
| CDV | Inter-grupos | 55439.32 | 2 | 27719.66 | 52.315* |
| | Intra-grupos | 1174696.6 | 2217 | 529.86 | |
| | Total | 1230135.9 | 2219 | | |

Nota: SC = Suma de cuadrados, MC = Media cuadrática, BEF = Bienestar emocional y físico, AUT = Autodeterminación, INC = Inclusión, DER = Derechos, BMA = Bienestar material, RRI = Relaciones interpersonales, DEP = Desarrollo personal, CDV = Calidad de vida
*p < .001

Tabla 5
Pruebas post-hoc: influencia de la edad en la calidad de vida y sus dimensiones

| | [I] Edad (en años) | [I-J] DF (ET) | |
|-----|-----------------------|---------------|--------------|
| | | [J] 14-15 | [J] 16-19 |
| BEF | 12-13 | 1.65* (.35) | 4.60* (.36) |
| | 14-15 | | 2.95* (.38) |
| AUT | 12-13 | -.67* (.25) | -.67* (.26) |
| | 14-15 | | -.000 (.28) |
| INC | 12-13 | .619* (.26) | 2.30* (.27) |
| | 14-15 | | 1.68* (.28) |
| DER | 12-13 | -.57* (.23) | -.67* (.24) |
| | 14-15 | | -.10 (.25) |
| BMA | 12-13 | .65* (.26) | 1.47* (.27) |
| | 14-15 | | .83* (.28) |
| RRI | 12-13 | 1.41* (.30) | 2.28* (.31) |
| | 14-15 | | .87* (.32) |
| DEP | 12-13 | 1.15* (.23) | 2.61* (.24) |
| | 14-15 | | 1.47* (.25) |
| CDV | 12-13 | 4.41* (1.16) | 12.3* (1.20) |
| | 14-15 | | 7.89* (1.27) |

Nota: DF = Diferencia de medias, ET= Error típico BEF = Bienestar emocional y físico, AUT = Autodeterminación, INC = Inclusión, DER = Derechos, BMA = Bienestar material, RRI = Relaciones interpersonales, DEP = Desarrollo personal, CDV = Calidad de vida, * $p < .001$

Discusión

Este estudio trata de insertarse dentro de los planteamientos actuales que apuestan por la mejora de la inclusión social y educativa de los/las adolescentes. Ello se realiza a través del análisis de sus demandas y necesidades y tomando como punto de partida su propio punto de vista. En este sentido, evaluar el nivel de calidad de vida mediante un enfoque sistemático, a través de sus dimensiones e indicadores, permite obtener una visión global de la situación de este colectivo.

De los resultados obtenidos destacamos, por un lado, la presencia de una calidad de vida satisfactoria en el alumnado gallego, dato similar al obtenido en otras investigaciones llevadas a cabo en el territorio español y fuera de éste. Estos resultados son coincidentes con los de Edwards, Patrick y Topolski (2003), Jovanovic y Zuljevic (2013), Sacks y Kern (2008) y Shogren, López, Wehmeyer, Little y Pressgrove (2006) quienes señalan una valoración generalmente alta de la calidad de vida en jóvenes con NEAE y sin ellas. Frente a ello, Biggs y Carter (2016) evidencian puntuaciones ligeramente superiores en alumnado que no presenta NEAE.

Por otro lado, se han encontrado diferencias en relación con el sexo, la edad y la presencia o no de NEAE.

En lo referente al sexo, los resultados de este trabajo confrontan los obtenidos en estudios previos. En primer lugar, las diferencias en función del sexo no aportan datos concluyentes, lo que se contrapone a estudios previos en los

que se evidencian niveles superiores de bienestar en varones (Dias et al., 2015; Raboteg-Saric et al., 2008). En segundo lugar, se ha encontrado una valoración significativamente superior en las mujeres en términos de *bienestar emocional y físico*, lo cual se contrapone a estudios previos como los de Casas et al. (2008), Rodríguez et al. (2017) o Urzúa y Mercado (2008), aunque es coincidente con el González et al. (2016) en el que se señalan puntuaciones superiores en todas las áreas relacionadas con el bienestar, la inclusión, la participación social en las mujeres.

Respecto a la edad, el alumnado más joven (12-13 años) experimenta un nivel superior de calidad de vida en general y en la mayoría de sus dimensiones, a excepción de la *autodeterminación* y los *derechos*, donde son los mayores (16-19 años) los que obtienen niveles superiores. Diversos autores argumentan que las actividades asociadas a la calidad de vida varían en función de la edad, pues entran en juego factores como las oportunidades que les brinda la educación escolar y familiar, el ambiente de aprendizaje o, incluso, las expectativas del adolescente en cada momento de cambio al que debe enfrentarse (Casas et al., 2008; Gómez-Vela et al., 2007; Urzúa y Mercado, 2008; Viñas et al., 2015). Las exigencias académicas del alumnado de más edad son mayores, al igual que lo es su responsabilidad en la toma de decisiones sobre su futuro profesional. Por tanto, resulta coherente que la percepción sobre su *autodeterminación* y sus *derechos* obtengan valores superiores, al encontrarse en un momento de enfrentarse a la toma de control sobre su propia vida. Ligado a ello, se justifica que presenten un *desarrollo personal* inferior al no observar un futuro claro o no encontrarse seguros de lograr éxito académico.

El nivel inferior de calidad de vida en el alumnado con NEAE y, especialmente, en las dimensiones de *inclusión* y *derechos* invita a reflexionar sobre el acceso, la presencia y la participación de estos/as estudiantes en los centros educativos y sobre las propuestas inclusivas llevadas a cabo hasta el momento para favorecer su presencia y participación en las aulas. Estudios realizados en los últimos años (Taheri, Perry y Minnes, 2016; Tint, Maughan y Weiss, 2016) argumentan que las menores posibilidades que se ofrece a los estudiantes con NEAE para participar en actividades sociales incrementan sus dificultades para integrarse de forma activa entre sus iguales y limitan su sentimiento de formar parte de un grupo en igualdad de condiciones.

Frente a ello, la investigación actual promueve el reconocimiento de la diversidad y la individualización de los apoyos en función de las demandas y necesidades individuales. Es fundamental poner en valor las diferencias, las cuales se encuentran influidas por numerosos factores personales, sociales y educativos. En este estudio, se hace referencia a dos de ellos (sexo y edad), observando de esta forma que las necesidades, las demandas y la importancia que cada adolescente concede a las diversas áreas de su

vida pueden variar de unas personas a otras y a lo largo de su ciclo evolutivo (Gómez-Vela, 2007; Gómez-Vela y Verdugo, 2006).

El modelo de educación actual requiere todavía de ciertos cambios para convertirse en un modelo inclusivo real. Pero dichos cambios deben focalizarse, no solo lograr la integración del alumnado con NEAE en los centros y las aulas ordinarias, sino en la mejora de su calidad de vida en áreas vinculadas a sus relaciones interpersonales, su inclusión, sus derechos y su autodeterminación. Para ello es necesario garantizar una participación más activa de este alumnado en el centro y en las aulas, sobre todo, en la toma de decisiones que les afectan. Así mismo, se deben poner a su disposición los apoyos individuales necesarios para facilitar sus interacciones y para el reconocimiento de sus derechos dentro y fuera de las escuelas (Biggs y Carter, 2016; Muntaner, 2013, 2014). Dichos apoyos deben ser el resultado del trabajo colaborativo entre profesionales, familias y entorno educativo y comunitario (Muñoz-Cantero y Losada-Puente, 2018).

En definitiva, la medición de la calidad de vida en la etapa adolescente contribuye a la conducción de prácticas innovadoras y reformadoras orientadas a lograr una mayor inclusión del alumnado. El empleo de un instrumento que refleje la multidimensionalidad de la calidad de vida permite realizar un acercamiento más profundo de la situación del alumnado gallego con NEAE y sin ellas. No obstante, cabe destacar algunas limitaciones de este estudio, tales como la falta de aleatoriedad de la muestra y sus limitaciones geográficas, lo que puede dificultar la generalización de los resultados a toda Galicia, y la heterogeneidad de la muestra entre alumnado con NEAE y sin ellas. Es por ello que, en futuras investigaciones, resulta necesario ampliar la muestra representando de modo más homogéneo al grupo de alumnado con NEAE.

Referencias

- Bautista-Rodríguez, L.M. (2017). La calidad de vida como concepto. *Revista Ciencia y Cuidado*, 14(1), 5-8. <http://revistas.ufps.edu.co/ojs/index.php/cienciaycuidado/issue/view/66>
- Biggs, E.E., & Carter, E.W. (2016). Quality of life for transition-age youth with autism or intellectual disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(1), 190-204. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2563-x>
- Cancino, N., González, C., Gallardo, I., & Estrada, C. (2016). Evaluación de un modelo de calidad de vida construido desde los datos. *Acta colombiana de Psicología*, 19(1), 297-309. <https://doi.org/10.14718/ACP.2016.19.1.13>
- Casas, F., Buxarrais, M.R., Figuer, C., González, Tey, M., Tey, A., ... Rodríguez, J.M. (2008). Values and their influence in the life satisfaction of adolescents aged 12 to 16: a study of some correlates. *Psychology in Spain*, 9(1), 21-33. <http://www.psychologyinspain.com/content/full/2005/frame.asp?id=9003>
- Claes, C., Van Hove, G., Van Loon, J., Vandeveld, S., & Schalock, R.L. (2010). Quality of life measurement in the field of intellectual disabilities: eight principles for assessing quality of life-related personal outcomes. *Social Indicators Research*, 98(1), 61-72. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9517-7>
- Dias, P.C., Bastos, A.S., Marzo, J.C., & García, J.A. (2015). Bienestar, calidad de vida y regulación afectiva en adolescentes portugueses. *Atención Primaria*, 19(5), 432-439. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2015.09.005>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Edwards, T.C., Patrick, D.L., & Topolski, T. (2003). Quality of life of adolescents with perceived disabilities. *Journal of Pediatric Psychology*, 28(4), 233-241. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsgon>
- Faragher, R., & Van Ommen, M. (2016). Conceptualizing educational quality of life to understand the school experiences of students with intellectual disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 14(1), 39-50. <https://doi.org/10.11117jo/ppi.12213>
- Gómez-Vela, M. (2007). La calidad de vida de alumnos con necesidades educativas especiales y sin ellas. Elaboración de un marco conceptual y un instrumento de evaluación. *Educación y Diversidad*, 1, 113-136. http://www.grupo-edi.com/anuario_list.php?ano=2007
- Gómez-Vela, M., & Verdugo, M.A. (2004). Cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos de educación secundaria obligatoria: descripción, validación inicial y resultados obtenidos tras su aplicación en una muestra de adolescentes con discapacidad y sin ella. *Siglo Cero*, 35(4), 212-517. <http://hdl.handle.net/11181/3096>
- Gómez-Vela, M., & Verdugo, M.A. (2006). La calidad de vida en la adolescencia: evaluación de jóvenes con discapacidad y sin ella. En M.A. Verdugo (Coord.), *Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad. Instrumentos y estrategias de evaluación* (pp. 77-102). Salamanca: Amarú.
- Gómez-Vela, M., & Verdugo, M.A. (Eds.). (2009). *Cuestionario de evaluación de la calidad de vida en alumnos adolescentes (CCVA)*. Madrid: CEPE.
- Gómez-Vela, M., Verdugo, M.A., & González-Gil, F. (2007). Calidad de vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas. *Infancia y aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 30(4), 523-536. <https://doi.org/10.1174/021037007782334300>

- González, E., Martínez, V., Molina, T., George, M., Sepúlveda, R., Molina, R., & Hidalgo-Rasmussen, C. (2016). Diferencias de género en la calidad de vida relacionada con la salud en adolescentes escolarizados chilenos. *Revista Médica Chile*, *144*(3), 298-306. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872016000300004>
- Hernández, R., Fernández, F. Baptista, P., Méndez, S., & Mendoza, C.P. (2015). *Metodología de la investigación* (6ª ed). México D.F.: McGraw Hill.
- Instituto Galego de Estatística (2015). *Ensinanza non universitaria. Alumnado matriculado en centros segundo o sexo, nivel de ensinanza e titularidade do centro* [Archivo de datos y libro de códigos].
- Jovanovic, V., & Zuljevic, D. (2013). Psychometric evaluation of the Serbian version of the multidimensional students' life satisfaction scale. *Social Indicators Research*, *110*(1), 55-69. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9916-4>
- Muñoz-Cantero, J.M. y Losada-Puente, L. (2018). Implicaciones de la actitud docente en la calidad de vida del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual. *Educación XXI*, *21*(2), 37-58. <https://doi.org/10.5944/educxx1.19535>
- Muñoz-Cantero, J.M., Losada-Puente, L. y Espiñeira-Bellón, E.M. (en prensa). Adaptación del cuestionario de evaluación de la calidad de vida de alumnos adolescentes (CCVA, Gómez-Vela & Verdugo, 2009) en Galicia (España). *Revista de Investigación Educativa*.
- Martin, M.A., & Sánchez, M.C. (2016). Análisis cualitativo de tópicos vinculados a la calidad de vida en personas con discapacidad. *Ciência & Saúde coletiva*, *21*(2), 2365-2374. <https://doi.org/10.1590/1313-81232015218.04182016>
- Muntaner, J.J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, *63*, 35-49. <https://rieoei.org/RIE/article/view/421>
- Muntaner, J.J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista Educación Inclusiva*, *7*(1), 63-79. www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/163
- Pazey, B.L., Schalock, R.L., Schaller, J., & Burkett, J. (2015). Incorporating quality of life concepts into educational reform: Creating real opportunities for students with disabilities in the 21st century. *Journal of Disability Policy Studies*, *27*(2), 96-105. <https://doi.org/10.1177/1044207315604364>
- Pegalajar, C., & Colmenero, M.J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *19*(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Raboteg-Saric, Z., Brajsa-Zganec, A., & Sakic, M. (2008). Life satisfaction in adolescents: The effects of perceived family economic status, self-esteem and quality of family and peer relationships. *Journal for General Social Issues*, *18*(3), 547-564. <https://www.bib.irb.hr/379437>
- Rodríguez, P., Matud, M.P., & Álvarez, J. (2017). Género y calidad de vida en la adolescencia. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, *9*(2), 89-98. <https://doi.org/10.1016/j.jbhsi.2017.11.001>
- Sacks, G., & Kern, L. (2008). A comparison of quality of life variables for students with emotional and behavioral disorders and students without disabilities. *Journal of Behavioral Education*, *17*, 111-127. <https://doi.org/10.1007/s10864-007-9052-z>
- Schalock, R.L., Gardner, J.F., & Bradley, V.J. (Eds.). (2007). *Quality of life for people with intellectual and other developmental disabilities. Applications across individuals, organizations, communities and systems*. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schalock, R.L., & Verdugo, M.A. (2002). *Quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Schalock, R.L., & Verdugo, M.A. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y los apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, *38*(4), 21-36. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3169>
- Schalock, R.L., Verdugo, M.A., Gómez, L.E., & Reinders, H.S. (2016). Moving us toward a theory of individual quality of life. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, *121*(1), 1-12. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-121.1.1>
- Shogren, K.A., López, S.J., Wehmeyer, M.L., Little, T.D., & Pressgrove, C.L. (2006). The role of positive psychology constructs in predicting life satisfaction in adolescents with and without cognitive disabilities. *The Journal of Positive Psychology*, *1*(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/17439760500373174>
- Taheri, A., Perry, A., & Minnes, P. (2016). Examining the social participation of children and adolescents with intellectual disabilities and autism spectrum disorder in relation to peers. *Journal of Intellectual Disability Research*, *60*(5), 435-443. <https://doi.org/10.1111/jir.12289>
- Tint, A., Maughan, A.L., & Weiss, J.A. (2016). Community participation of youth with intellectual disability and autism spectrum disorder. *Journal of Intellectual Disability Research*, *61*(2), 168-180. <https://doi.org/10.1111/jir.12311>
- Tosi, I., Peláez, L., D'Orazio, L., Larrañaga, M., Saavedra, E., & Baeza, E. (2016). Educación inclusiva y vida independiente. *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, *24*, 134-164. <https://doi.org/10.20318/universitas.2016.3178>
- Urzúa, A., & Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de vida: una revisión teórica del concepto. *Terapia Psicológica*, *30*(1), 61-71. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082012000100006>

- Urzúa, A., & Mercado, G. (2008). La evaluación de la calidad de vida de los y las adolescentes a través del Kiddo-Kindl. *Terapia psicológica*, 26(1), 133-141. <https://doi.org/10.4067/S0718-48082008000100012>
- Verdugo, M. (2009). El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida. *Revista de educación*, 349, 23-43. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/74527>
- Verdugo, M.A., Sainz, F., Gómez, L.E., & Gómez, S. (2011). *Bases para el desarrollo de un modelo evaluación para personas con discapacidad intelectual adultas que viven en servicios residenciales*. Salamanca: INICO.
- Viñas, F., González, M., García, Y., Malo, S., & Casas, F. (2015). Coping strategies and styles, and their relationship to personal wellbeing in a sample of adolescents. *Anales de Psicología*, 31(1), 226-233. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.163681>
- Wehmeyer, M.L., & Smith, M.L. (2017). Historical understanding of intellectual disability and the emergence of special education. En M.L. Wehmeyer y K.A. Shogren (Eds.). *Handbook of research-based practices for educating students with intellectual disability* (pp. 1-16). New York (NY): Routledge.

Fecha de recepción: 20 de abril de 2018.

Fecha de revisión: 21 de junio de 2018.

Fecha de aceptación: 21 de junio de 2018.

Fecha de publicación: 1 de julio de 2018.