

2

IMPLICACIONES DE LA ACTITUD DOCENTE EN LA CALIDAD DE VIDA DEL ALUMNADO CON ALTERACIONES DEL DESARROLLO INTELECTUAL

**(IMPLICATIONS OF THE TEACHERS' ATTITUDE IN THE QUALITY OF LIFE
OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENTAL DISORDERS)**

Jesús-Miguel Muñoz-Cantero
Luisa Losada-Puente
Universidad de A Coruña

DOI: 10.5944/educXX1.19535

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

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, doi: 10.5944/educXX1.19535

Muñoz-Cantero, J.M. & Losada-Puente, L. (2018). Implicaciones de la actitud docente en la calidad de vida del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual. [Implications of the teachers' attitude in the quality of life of students with intellectual developmental disorders]. *Educación XXI*, 21(2), 37-58, doi: 10.5944/educXX1.19535

RESUMEN

La calidad de vida ha sido reconocida como un elemento clave en evaluación de las condiciones de vida y la satisfacción del alumnado por parte del profesorado. A través de sus dimensiones, el profesorado puede conocer con mayor profundidad el bienestar experimentado por sus estudiantes y detectar posibles carencias a nivel personal, social, familiar y escolar. El objetivo de este estudio es analizar las percepciones del profesorado implicado en la educación del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual sobre cómo se están desarrollando las prácticas escolares orientadas a la mejora de su calidad de vida. Mediante una metodología cualitativa, se emplearon entrevistas semiestructuradas con once docentes. El estudio se contextualiza en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Se analizó la percepción de los docentes acerca de sus estudiantes con alteraciones del desarrollo intelectual,

así como la forma en que sus expectativas, actitudes y actuaciones contribuyen a la calidad de vida de sus estudiantes. Los resultados reflejan la repercusión de las expectativas docentes sobre la actitud del alumnado, evidenciándose cómo las bajas expectativas hacia las posibilidades de éxito de sus estudiantes con alteraciones del desarrollo repercuten en su autoestima, su autoconcepto, su empoderamiento y, en definitiva, sobre su calidad de vida. Los apoyos a la mejora de la calidad de vida de este alumnado se relacionan con una actitud docente preocupada y activa, mientras que las barreras se asocian a docentes con actitudes conformistas, derrotistas o esquivas. Se finaliza el trabajo requiriendo el cambio, todavía pendiente, en el modelo educativo actual a fin de adaptarlo a la realidad diversa de los centros educativos, así como la mayor formación e información docente para desempeñar exitosamente la labor educativa.

PALABRAS CLAVE

Calidad de vida; actitud del profesorado; estudiantes con necesidades especiales; escuelas inclusivas.

ABSTRACT

Quality of life has been recognized as a key element in the evaluation of the life conditions and student satisfaction by teachers. Through their dimensions, teachers can learn more deeply about the well-being of their students and detect possible deficiencies on a personal, social, family and school level. The purpose of this study is to analyze the perception of the teachers involved in the education of students with intellectual developmental disorders about the way in which school practices are developing in order to improve students' quality of life. Using a qualitative methodology, a semi-structured interview is conducted with eleven educational agents. The study is contextualized in High School education. The teachers' perception of their students with intellectual developmental disorders is analyzed, as well as the way in which their expectations, attitudes and actions contribute to their students' quality of life. Results show the repercussion of the teachers' expectations on the attitude of the students, highlighting how low expectations towards the possibilities of success for their students with intellectual developmental disorders affect their self-esteem, self-concept, empowerment and, ultimately, their quality of life. Support for improving students' quality of life is related to a concerned and active teaching attitude, while barriers are associated with conformist, defeatist or elusive attitudes from teachers. The study ends by demanding change, which is still pending, in the current educational model in order to adapt it to the diverse reality of the schools, as well as greater training and educational information to successfully carry out the educational labor.

KEYWORDS

Quality of life; teacher attitude, special needs students; inclusive schools.

INTRODUCCIÓN

La calidad de vida es un constructo con notable significación en todos los ámbitos de la acción humana y a lo largo de la vida. Desde hace más de treinta años, ocupa un lugar central en la investigación acerca de las alteraciones del desarrollo intelectual, interesada por ofrecer a los investigadores, los profesionales y las familias una base de conocimiento que permita focalizar los esfuerzos en incrementar la presencia y la participación de estas personas en la sociedad, lograr la equidad y ofrecerles una mayor satisfacción con sus vidas (Beadle-Brown et al., 2015; Castro, Casas, Sánchez, Vallejos, & Zúñiga, 2016; Gómez, Peña, Arias, & Verdugo, 2016).

Este constructo resulta especialmente relevante en la adolescencia dada la complejidad que representa esta etapa vital, en la que confluyen múltiples factores biológicos, psíquicos, sociales y contextuales que interactúan como facilitadores o barreras a la mejora del bienestar del joven (Alfaro, Casas, & López, 2015; Higueta & Cardona, 2015). Escuelas y agentes educativos son clave en la detección de las necesidades de apoyo del alumnado, en la intervención para la mejora de su calidad de vida y en la orientación hacia la consecución de resultados más positivos en su vida adulta (Belmonte & García-Sanz, 2013; Muntaner, 2013).

Por ello, el objetivo de este estudio es reflejar las percepciones de los docentes implicados en la educación del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual acerca de cómo se están desarrollando las prácticas escolares orientadas a la mejora de su calidad de vida, así como analizar las actitudes docentes hacia la educación de este alumnado en un entorno de enseñanza inclusiva.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Evaluación de la calidad de vida en el alumnado adolescente

La adolescencia es una etapa de cambios, desafíos y experimentación. Los jóvenes comienzan a disponer de mayor autonomía e independencia para realizar sus actividades, mayores responsabilidades, necesidad de tomar decisiones vocacionales, se produce una mayor identificación y relación con los iguales, adopción de responsabilidades, etc. que exige del entorno una mayor atención y apoyo centrado en las necesidades y dificultades del adolescente para afrontar cada nuevo reto y más aún, cuando se trata de alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual (Biggs & Carter, 2015; Echevarría & López-Zafra, 2011; Missias et al., 2015).

La búsqueda de nuevas formas para garantizar una vida de calidad para todo el alumnado ha llevado a que se replantee el modelo de enseñanza, de modo que la calidad de vida se sitúe como el elemento central en la evaluación de las necesidades y de los resultados personales y como guía en el diseño de intervenciones hacia la mejora individual y de las escuelas (Muntaner, 2013, 2014).

Evaluar la calidad de vida de la adolescencia permite conocer con mayor profundidad su satisfacción y detectar posibles carencias a nivel personal, social, familiar y escolar. Precisamente en el contexto escolar, la preocupación del Sistema Educativo por incrementar la presencia, rendimiento y participación del alumnado en la vida escolar, sobre todo, del más vulnerable a los procesos de exclusión, exige que las escuelas empleen nuevas metodologías, herramientas y recursos que faciliten al docente su labor educativa desde el respeto y la atención a las diferencias (Arnáiz & Guirao, 2015; Domínguez & Vázquez, 2015; Echeita, 2017).

La labor docente en la evaluación e intervención orientada a la calidad de vida

Las propuestas educativas actuales apuestan por la implantación de un modelo de enseñanza en el que la calidad de vida se convierta en eje para el análisis de la realidad escolar y social del alumnado, y a través del cual reconducir el proceso educativo hacia la satisfacción de las necesidades, intereses y deseos del alumnado frente al énfasis en los aspectos curriculares y organizativos (Aramendi, Vega, & Santiago, 2011; Muntaner, 2013).

El modelo educativo inclusivo, individualizado y basado en la atención a la diversidad exige que el docente adopte nuevos roles en el proceso de enseñanza (Arnáiz & Guirao, 2015; Domínguez & Vázquez, 2015; González-Gil et al., 2013; Echeita, 2017):

- El profesorado es clave en la transmisión de valores. Debe fomentar en el alumnado la comprensión, respeto y aprovechamiento de las diferencias. Ello exige el cambio de actitud en relación a la concepción de *normalidad* y *diferencia*. La diferencia entendida como normalidad, en tanto que todo el alumnado es diverso, diferente, único, y necesitará una respuesta individualizada y personal, así como una respuesta a las demandas comunes e iguales a sus compañeros.
- El profesorado debe adaptar sus enseñanzas a la diversidad de contextos y realidades, conocer y manejar estrategias variadas y

proponer a su alumnado experiencias significativas. No basta con introducir al alumnado con alteraciones del desarrollo en los centros y aulas ordinarias, sino involucrarlos en la vida del aula, del centro y de la comunidad a la que pertenecen.

- El profesorado es responsable de facilitar procesos colaborativos dentro del entorno escolar y de implicación entre escuela-familia a fin de ofrecer una respuesta más completa a las necesidades del alumnado.

No obstante, la literatura científica actual evidencia las dificultades del Sistema Educativo para lograr una escuela inclusiva real en contraposición a los procesos de exclusión y segregación educativa y social que continúan sucediendo (Ferrandis, Grau, & Fortes, 2010; Muntaner, 2014). El cambio terminológico respecto al uso de conceptos como «alteraciones del desarrollo intelectual», «necesidades específicas de apoyo educativo» o «discapacidad intelectual y del desarrollo», junto con las nuevas ideas que trascienden a la intervención y tratamiento de la adolescencia en un entorno de inclusión y diversidad escolar y social, ha generado incertidumbre entre el profesorado, sobre todo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que se enfrenta a un doble reto: por un lado, dotar a un creciente número de alumnos y alumnas de una serie de servicios y recursos, sin la preparación necesaria y suficiente y, por el otro lado, ajustar sus enseñanzas a un currículum homogéneo, estanco y poco flexible (Castro et al., 2016; Domínguez, López, & Vázquez, 2016; Domínguez & Vázquez, 2015; Moliner, Sales, Traver, & Ferrández, 2008; Muntaner, 2014).

Por ello, el interés de este estudio es estudiar y comprender el modo en que se está introduciendo la calidad de vida en las escuelas como herramienta para evaluar y orientar las prácticas educativas hacia la mejora del bienestar y la satisfacción de todo el alumnado y, especialmente, del alumnado que presenta Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). El objetivo último es reflejar las percepciones que tienen los docentes que trabajan en Centros de Educación Ordinaria y Especial con alumnado adolescente con alteraciones del desarrollo intelectual acerca de cómo se están desarrollando las prácticas escolares orientadas a la mejora de su calidad de vida.

MÉTODO

Este trabajo forma parte de un estudio más amplio dirigido a analizar la calidad de vida del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual desde su propio punto de vista, y desde el de uno de los principales agentes implicados en su educación, la escuela y, a través de ella su personal, el

profesorado. Este artículo se centra en este último, empleando para ello un marco metodológico cualitativo, cuyo fin es profundizar en la comprensión de los fenómenos educativos y sociales (Denzin & Lincoln, 2012).

Para abordar el problema de investigación se formularon una serie de cuestiones derivadas del marco teórico: ¿Es la calidad de vida un objetivo prioritario en la educación del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual? ¿Qué estrategias se emplean para introducirla en las prácticas educativas inclusivas? ¿Considera el profesorado que su formación y conocimiento resulta adecuado para enfrentarse a los retos que propone el modelo de educación inclusiva?

De acuerdo con la naturaleza de estas preguntas, la metodología cualitativa resulta la más apropiada para indagar, analizar e interpretar su significado a partir de los discursos y reflexiones generadas por las principales personas implicadas (Creswell & Clark, 2011).

Escenario de investigación y participantes

El estudio se basa en las experiencias de 11 profesionales de Centros Educativos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de las cuatro provincias de la Comunidad Autónoma de Galicia, de los que siete trabajan en Centros de Educación Ordinaria (CEO) y cuatro en Centros de Educación Específica (CEE).

Se emplea muestreo teórico para la selección de participantes, que se fue concretando durante el proceso de recogida y análisis, atendiendo a una serie de criterios previamente definidos: (a) que perteneciese al cuerpo docente de la ESO y (b) con experiencia de trabajo con alumnado con NEAE, evaluada en términos de años de experiencia y contacto directo y continuado con el alumnado. Asimismo, se tuvo en cuenta el tipo de centro en el que trabajaban (ordinario o de educación especial) y la titularidad del centro (público o concertado/privado). Se logró la representación de un perfil heterogéneo de profesionales en términos de titulaciones: orientación, profesorado en general y profesorado de aulas específicas, pedagogía terapéutica (PT) y cargos directivos (dirección y jefatura de estudios), y su experiencia de trabajo con alumnado con NEAE.

Instrumento

Se empleó una entrevista semiestructurada individual diseñada *ad hoc* basándonos en la teoría previa existente sobre el tema. Se formularon

preguntas amplias de modo que pudiesen surgir nuevos conceptos de los discursos de las personas participantes y, así construir un conocimiento más profundo del tema (Flick, 2014).

La entrevista se sometió a un proceso doble de validación: por un lado, mediante juicio de dos personas expertas en la materia y, por el otro, a través de una prueba piloto con dos personas informantes, utilizando la técnica del *vagabundeo*, con el objetivo de obtener información sobre las características más destacables del escenario y del grupo, así como especificar el papel de los datos recogidos en los resultados generales (Goetz & LeCompte, 1984/1988).

Al final del proceso, el guion de la entrevista quedó diseñada en cuatro bloques, que definen las dimensiones de la calidad de vida (ver tabla 1).

Tabla 1
Estructura del guion de la entrevista diseñada

<p>Bloque I Autodeterminación y Desarrollo Personal</p>	<ul style="list-style-type: none"> — ¿Considera que el alumnado con NEE asociadas a DI/DD de este centro actúa en función de sus intereses, preferencias y deseos en los contextos en los que se desarrolla? ¿cree que tienen claros cuáles son estos? — ¿Cree que estos estudiantes tienen la capacidad para fijarse metas, establecer planes de futuro y alcanzarlos? — ¿Qué expectativas de futuro observa en su alumnado? — Habitualmente, cuando se enfrentan a situaciones difíciles o a problemas en el centro ¿son ellos mismos quienes toman el control de la situación? — ¿Podría usted decir que los estudiantes con NEE asociadas a DI/DD de este centro son autodeterminados?
<p>Bloque II Relaciones interpersonales, inclusión y derechos</p>	<ul style="list-style-type: none"> — ¿Cree que el alumnado sin NEE acepta, aprecia y apoya a sus compañeros con discapacidad? — Y a nivel social ¿cómo percibe el papel de las personas con DI/DD en la sociedad actual? — Para ud., ¿la sociedad actúa como facilitadora o como barrera a la inclusión del alumnado con discapacidad? — En relación con los derechos ¿considera que la autodeterminación del alumnado con DI/DD debería ser un derecho básico de la educación y de la sociedad? — Y la calidad de vida ¿debería ser esta un objetivo prioritario a lograr en la educación del alumnado con DI/DD?

<p>Bloque III Bienestar físico, emocional y material</p>	<ul style="list-style-type: none"> — Si tuviese que explicar a alguien la situación que vive en el centro con este alumnado, ¿qué les diría? — ¿Qué postura adopta el profesorado ante el alumnado de estas características? ¿qué medidas toman para apoyarlos? — ¿Considera que este alumnado, a nivel general, conoce sus limitaciones y dificultades? ¿conoce alguna estrategia que emplee para compensar sus limitaciones? — ¿Cree que las familias reconocen las potencialidades y limitaciones de sus hijos? ¿Diría que actúan como facilitadoras o como barreras a la adquisición y expresión de la autodeterminación de sus hijos? — ¿En qué medida considera que, para las familias, la calidad de vida de sus hijos resulta un objetivo prioritario en las diversas esferas de su desarrollo?
<p>Bloque IV Autodeterminación y calidad de vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> — ¿Conoce algún programa, proyecto o actividad en el que se trabaje la promoción de la conducta autodeterminada del alumnado con NEE asociadas a DI/DD? ¿Se lleva a cabo algún tipo de programa en el centro? — ¿Qué tipo de apoyos se ofrecen en su centro para atender al alumnado con NEE asociadas a DI/DD? — ¿Con qué recursos cuentan en el centro y cuáles considera necesarios para trabajar la promoción de la conducta autodeterminada en el alumnado? — Una última pregunta ¿en qué medida cree que puede existir una relación entre alcanzar una mayor autodeterminación y la mejora de la calidad de vida del alumnado con NEE asociada a DI/DD y también del resto de alumnado?

Fuente: elaboración propia

PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

La recogida de información se llevó a cabo en los centros educativos donde trabajan las personas participantes, de modo individualizado, con una duración media de una hora. Las entrevistas fueron grabadas asegurando la confidencialidad y el anonimato de las personas participantes; posteriormente, se transcribieron con el programa *F4 transkript* y se les devolvieron a los participantes para su valoración. Finalmente, se analizaron utilizando como soporte el software *Atlas.ti 7.0*.

El análisis de la información se basó en una estrategia descriptivo-interpretativa, que tiene en cuenta las propuestas analíticas sugeridas por Saldaña (2009) quien divide este proceso en dos grandes ciclos que van de lo más sustantivo a lo más conceptual. De tal forma, las estrategias analíticas seleccionadas para cada ciclo analítico son las siguientes:

1.º Ciclo analítico. Se emplean varias estrategias analíticas:

- *Estrategia exploratoria de codificación provisional*: se elabora una lista inicial de códigos basados en la literatura existente sobre el tema, útiles para el diseño de la entrevista y para el posterior sistema de categorías, códigos y normas de codificación. El sistema de códigos se construyó mediante un proceso deductivo, aunque posteriormente mediante procesos inductivos fue emergiendo nueva información que permitió inducir y redefinir los códigos. En la tabla 2 se muestra un ejemplo del sistema de categorías y subcategorías creadas en relación a la información presentada en este artículo:

Tabla 2
Sistema de categorías y subcategorías para el análisis de los datos

Categoría	Subcategoría	Descripción
Calidad de vida	Actitudes	Concepciones acerca del modo de actuar del alumnado con NEAE dentro y fuera de los centros educativos
	Aproximación conceptual	Declaraciones generales sobre el significado del concepto de calidad de vida y sus dimensiones en base al modelo teórico
	Situación del alumnado	Declaraciones acerca del estado actual del alumnado con NEAE en relación a su calidad de vida
Apoyos y barreras a la calidad de vida (factores)	Personales	Declaraciones sobre recursos, medios y estrategias del adolescente que le facilitan o impiden mantener y mejorar su calidad de vida
	Escolares	Declaraciones sobre recursos, medios y estrategias de que disponen los centros educativos para facilitar o impedir que el adolescente mantenga y mejore su calidad de vida

- *Estrategia gramatical*: se analiza cada una de las entrevistas como entidades únicas e independientes, en dos fases:
- *Fase descriptiva*: se seleccionó la información más relevante, y se codificó cada uno de los turnos de palabra correspondientes con cada pregunta de las entrevistas hasta un total de 24 enunciados por informante (un total de 240 enunciados codificados), describiendo y analizando teóricamente los datos para mejorar su comprensión. Se obtuvieron un total de 193 códigos, de los que presentaremos aquellos que se relacionan directamente con el objeto de análisis de este artículo.
 - *Fase interpretativa*: se procede a la ruptura de los datos en diversas partes para hacer un examen más pormenorizado, estableciendo comparaciones. Para fragmentar los datos seleccionamos como tópico cada uno de los bloques de contenido «autodeterminación y desarrollo personal». «relaciones interpersonales, inclusión y derechos», «bienestar emocional, físico y material», y «autodeterminación y calidad de vida». Posteriormente, se establecieron relaciones entre los códigos extraídos de cada uno de los bloques, se diferenciaron los códigos principales de los secundarios (que pasaron a denominarse subcódigos), aportándoles un sentido de asociación; finalmente, se extrajeron las categorías, y se compararon códigos y categorías principales.

En la tabla 3 se presenta un resumen del proceso de codificación y categorización propio del primer ciclo analítico, centrado en las dos categorías de análisis que serán expuestas en los resultados de este artículo.

Tabla 3
Codificación descriptiva e interpretativa de la información

Codificación descriptiva (baja inferencia)			Codificación interpretativa (alta inferencia)	
Categoría: calidad de vida				
Concepto	Descripción	Ejemplos	Códigos	Códigos relacionados
Actitudes	Concepciones sobre el modo de actuar del alumnado dentro y fuera de los centros educativos.	«no muy alterado» (EF6)	Absentismo/aislamiento, agresividad, búsqueda de aceptación, búsqueda de ayuda, indefensión aprendida	Apoyo familiar, actitud profesorado, apoyo profesorado, apoyo social, barreras profesorado.

	Codificación descriptiva (baja inferencia)		Codificación interpretativa (alta inferencia)	
Situación del alumnado	Declaraciones sobre el estado actual del alumnado en relación a su calidad de vida.	«Estos niños es que ya vienen con una muy mala calidad de vida, muchos» (EF6).	Bajo nivel de calidad de vida, aceptación pasiva (iguales y sociedad), acoso/abuso (iguales), asociación aprendizaje escolar y vida real, ausencia/inestabilidad de vivienda, limitada inclusión, relaciones interpersonales y desarrollo personal, poca satisfacción, trayectoria de fracasos	Ambiente familiar, apoyo familiar, apoyo profesorado, apoyo social.

Categoría: Apoyos y barreras a la calidad de vida del alumnado: factores asociados

Concepto	Descripción	Ejemplos	Códigos	Códigos relacionados
Factores personales (alumnado)	Declaraciones sobre recursos, medios y estrategias del adolescente que le facilitan o impiden mantener y mejorar su calidad de vida	«Muchos de estos niños son dependientes y se hacen más dependientes de lo que son y eso es lo que me parece a mí que les dificulta » (EF4)	Intensidad de apoyo requerido, nivel/grado de NEAE, tipo de NEAE	Factores escolares (profesorado), potencialidades de los centros, barreras de los centros...
Factores escolares (profesorado)	Declaraciones sobre los recursos, medios y estrategias de los centros para facilitar/limitar el aprendizaje de su alumnado. Incluye las expectativas que el profesorado tiene acerca del alumnado.	«Unos profes trabajan aparentemente mejor y otros profes lo trabajan un poquito a lo mejor en segundo lugar» (EF9)	Actitud profesorado, apoyo profesorado, barreras profesorado	Factores personales (alumnado), potencialidades de los centros, barreras de los centros...

2.º Ciclo analítico. *Codificación elaborativa*. Se emplea el análisis de datos textuales para obtener teoría, pero siguiendo un proceso de *arriba-abajo* pues se inicia con información procedente de constructos teóricos previos, siendo el fin último refinar dicha teoría.

A continuación, se presenta un informe de los resultados del análisis de las categorías y códigos presentados en la tabla 3; se trata de un análisis centrado en las percepciones del profesorado sobre aspectos concretos que repercuten en la calidad de vida de su alumnado.

RESULTADOS

Percepción del profesorado sobre las habilidades y actitudes del alumnado

Los discursos de los docentes entrevistados han permitido obtener una panorámica general de los aspectos más relevantes en la interacción profesorado-alumnado en las escuelas, mediados en gran medida por la percepción que tienen los docentes acerca de las habilidades y las actitudes de sus estudiantes.

El profesorado hace referencia a cualidades de sus estudiantes tales como la *conducta adaptativa*, el *interés formativo*, la *búsqueda de ayuda* y la *búsqueda de aceptación*, así como caracteres marcadamente negativos tales como el *conformismo* y *pasividad*, el *aislamiento*, el *absentismo*, la *conducta desadaptada*, el *infantilismo*, la *agresividad*, la *impulsividad*... (ver figura 1).

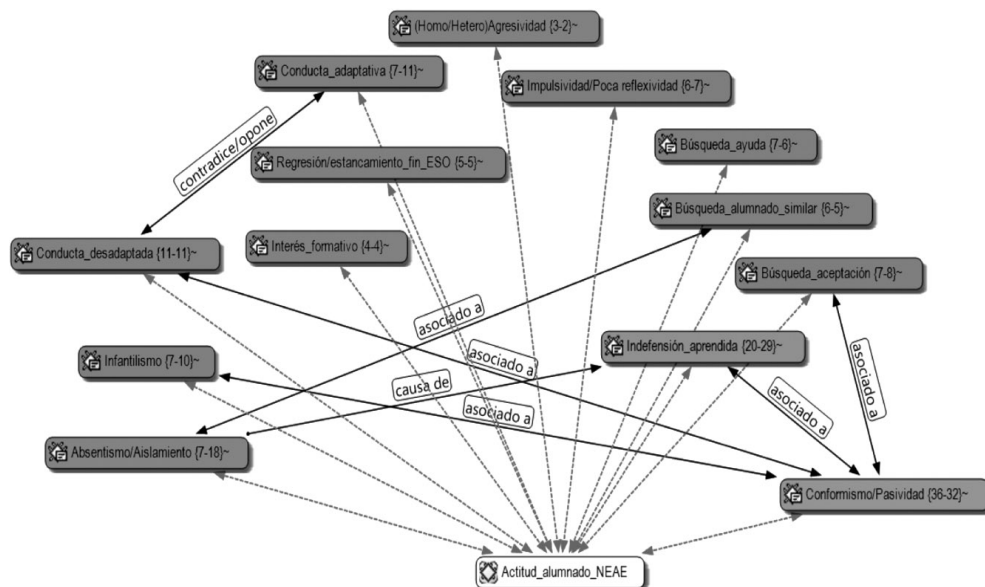


Figura 1. Actitudes del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual

Un aspecto de notable influencia sobre el bienestar del alumnado son las *expectativas de los docentes hacia sus estudiantes*, puesto que repercute sobre la actitud del alumnado a la hora de valorar positiva o negativamente sus capacidades. La literatura evidencia que uno de los factores más significativos en las expectativas de logro del alumnado es la actitud adoptada por el docente (Fernández & Benítez, 2016; Pegalajar, 2017), pues influyen sobre el rendimiento del alumnado, su capacidad de éxito o de que «se hunda académicamente debido al efecto de sus expectativas» (Valle & Núñez, 1987, p. 293).

Algunos profesionales creen que sus estudiantes «piensan que son capaces de menos cosas de las que realmente son capaces» (EF3); otros consideran que su percepción de éxito o fracaso está influida por el efecto de su entorno inmediato sobre sus oportunidades y sobre su capacidad de actuación [«determinadas por el entorno o por la percepción errónea del sujeto» (EF1)]. Los prejuicios de sus maestros, de las familias y de la sociedad y la escasez de oportunidades limitan sus posibilidades de alcanzar el éxito en su presente y en su futuro:

El tema es que no hay expectativas reales de mejora... ahí es donde falla el profesorado, de que no solo no hay expectativas, sino que las que podría tener, se las eliminan, porque a lo mejor estos niños sí se molestaban en leer el capítulo. (EF4)

Como consecuencia «el 90% de la gente sabe o cree que hay que tenerlos pero que no van a dar mucho más de sí, y entonces no hay expectativas» (EF4). Se señala al respecto que «es evidente que no alcanzan, pero bueno, adaptándote a ellos, a su nivel, a su capacidad... a lo mejor alguno de ellos no llega al mínimo» (EF2). De esta forma, parece producirse el denominado *efecto Pigmalión* (Rosenthal, 1976; Rosenthal & Jacobson, 1968; Smith, 1980) por el cual las expectativas negativas del profesor influyen sobre el rendimiento del alumno de un modo, generalmente, negativo. El hecho de que un profesor piense y mantenga juicios sobre la evolución del rendimiento de un alumno particular es motivo suficiente para que el logro de este vaya en la dirección de las expectativas y no en sentido contrario. Este efecto se encuentra en íntima relación con conceptos como la inteligencia emocional, la autoestima o la motivación, los que a su vez repercuten sobre la calidad de vida y la salud del alumnado (Echeverría & López-Zafra, 2011).

La autoestima, el locus de control y la motivación (intrínseca o extrínseca) en la realización de sus actividades se asocia a sus propias atribuciones de éxito y a sus expectativas de control y eficacia (Chavarría & Parra, 2014; Missias et al., 2015). Así, si bien algunos profesionales afirman que el autoconcepto es clave a la hora de plantearse las propias capacidades para lograr lo que uno se propone [«depende de su autoconcepto,

autopercepción» (EF10)], otros creen que este alumnado es, por lo general, negativo en tanto que no se plantea unas expectativas de futuro a largo plazo y se centra más en «vivir el día a día» (EF3), acomodado a la situación de saber lo que ocurrirá de forma inmediata.

Esto parece estar afectando a la calidad de vida del alumnado [«estos niños es que ya vienen con una muy mala calidad de vida, muchos» (EF6)] y las áreas que componen a este constructo. Si bien su *bienestar emocional y físico* parece adecuado [«aquí son felices... son felices y piensan que lo que hacen pues es lo mejor que se puede hacer» (EF6), «son súper felices y a veces no, están tristes como nosotros» (EF10)], es limitado o bajo en lo que refiere a las áreas de:

- *Relaciones interpersonales*: no existe generalmente, apoyo de sus iguales puesto que «los centros de interés de un alumno de segundo de la ESO con un alumno con una discapacidad no son los mismos» (EF10). Además, «en el momento en que se encuentra en un ambiente normalizado pues, por ejemplo, los fines de semana, la calle... si hay cierto nivel de acogida y compañerismo, pero no hay una vinculación importante» (EF9).
- *Inclusión*: existe una doble postura al respecto: por un lado, la del alumnado que no se involucra en actividades comunitarias por su desinterés o por decisión familiar y, por el otro, la del alumnado con intereses específicos que se involucra en actividades, o que cuenta con el apoyo de asociaciones en las que participan activamente. Así mismo, en relación al concepto de inclusión está el de *derechos*, que señalan los docentes que se ve vulnerado en ocasiones pues «hay quien se mofa, como lo hay siempre, hay quien se mete con ellos, como lo hay siempre» (EF4), «son edades “cruels” ... hay ese acoso, eso bueno, que abusan del más débil a veces» (EF7).
- *Desarrollo personal*: la idea clave que subyace al discurso de los docentes es el de *trayectoria marcada por el fracaso* [«hace primero, repite primero, pasa a segundo, repite segundo y ya está, porque ya son niños que vienen haciendo repetido» (EF4); «su trayectoria suele estar cuajada de fracasos, entonces, pues tienen la autoestima en los pies» (EF2); «ellos de forma autónoma suelen fracasar, la motivación autónoma es escasa. Se caen un montón» (EF9)].
- *Autodeterminación*: presentan dificultades marcadas por una baja autoestima y unas pobres atribuciones de eficacia y expectativas de éxito que generan en ellos una sensación de *no ser capaces de*, llevándoles a estados de pasividad, conformismo, falta de iniciativa... Esta situación como *indefensión aprendida* (Seligman, 1975) lleva a muchos estudiantes a permitir que sean las personas de su entorno cercano (familia, profesorado) quienes determinen el camino que deben seguir en su vida:

Muchos de estos niños son dependientes y se hacen más dependientes de lo que son y eso es lo que me parece a mí que les dificulta: una, el miedo a enfrentarse a un problema que saben que tienen; dos, el miedo al rechazo, supongo, y entonces encerrarse en sí mismos y evitar lo que pueda ser frustrante. (EF4)

Apoyos y barreras a la calidad de vida del alumnado: factores escolares

Los apoyos y las barreras escolares a la calidad de vida del alumnado aluden principalmente a las posibilidades del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual para ser incluido en las aulas ordinarias, recibiendo apoyo de sus docentes para desarrollar todo su potencial, en consonancia e igualdad con sus compañeros sin alteraciones. La actitud y la actuación del docente dependerá de su forma de comprender las alteraciones del desarrollo, de su conocimiento sobre cómo ofrecer atención a la diversidad en las aulas, de sus posibilidades y de su interés por lograr una escuela inclusiva y de calidad (Aramendi et al., 2011; Domínguez & Vázquez, 2015; Fernández & Benítez, 2016; Moliner et al., 2008).

Por un lado, se observa un amplio sector de *profesorado preocupado y activamente involucrado* en la educación de todo su alumnado. Se trata de profesorado que ofrece, en la medida de sus posibilidades, apoyo tanto académico como emocional al alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual [«aumentando su propia motivación e incrementando seguridades...» (EF9); «facilitarle ese entorno de seguridad, de anticipar... le intento hacer la vida más fácil» (EF10)] y también a sus familias: [«explicándole un poco a las familias pues que su hijo pues tiene muchísimas posibilidades, que hay que conducirlo por aquí y por allá» (EF3); «enseñarles técnicas... hacerles conscientes de lo que hay, de lo que pueden sacar en limpio de aquí» (EF4)]. Este profesorado parece tener una mayor representación en los Centros de Educación Especial, donde una buena parte del trabajo se centra en trabajar su autoestima [«vienen muy dañados en autoestima, con unas frustraciones terribles y eso es un trabajo que realmente está ahí y es importante» (EF8)], siendo la interacción docente-alumno directa y continuada, puesto que la ratio profesor-alumnado suele ser mucho menor (un docente por cada cinco alumnos, generalmente) frente a los Centros de Educación Ordinaria.

Por otro lado, se hace referencia a ciertos docentes con una *actitud conformista* basada en la aceptación pasiva de la diversidad en el aula [«para apoyar, habría que saber cómo» (EF1) pero «ni hay ni conocimientos» (EF2) «aparte de que si no tienes a alguien así a tu alrededor es más fácil

que ignore» (EF5)]. Conciben que el alumnado con alteraciones del desarrollo está sujeto a unas medidas de apoyo educativo y, por tanto, su actividad dentro del aula debe desarrollarse en paralelo a la del resto de sus compañeros (*currículum en paralelo*). Esta postura refuerza la idea de que las dificultades del alumnado son internas, causadas por su déficit y, por tanto, la responsabilidad de atenderlo recae sobre el profesional especializado. En consecuencia, se mantiene el modelo educativo basado en la segregación del alumnado con necesidad de apoyo mediante dispositivos especiales en paralelo a la educación ordinaria (Aramendi et al., 2011; Moliner et al., 2008).

Otros docentes son caracterizados por su *actitud derrotista o escéptica*, señalando sus dificultades para actuar en beneficio de su alumnado debido a factores como la falta de tiempo, de formación, de recursos económicos, temporales, materiales y humanos, o al poco apoyo de la administración pública. Como señalaron Ferrandis et al. (2010)

los profesores de secundaria no están en contra del derecho de que todos los alumnos accedan a la educación obligatoria, sin embargo, se sienten perdidos a la hora de adaptar la enseñanza a la diversidad de estos. La situación anterior era más cómoda y estaban más preparados para ella. (p. 24)

El reto de atender a la diversidad resulta, para algunos docentes, *desmotivador y frustrante* debido al inmovilismo de los centros educativos y de la administración, que se manifiesta en discursos derrotistas «la inclusión es un mito, un algo imposible y utópico» (EF2), o que evaden el problema, culpabilizando al sistema educativo «el problema es que la Administración Pública se empeña en mantener a cierto alumnado en educación ordinaria» (EF4).

Finalmente, se alude a la *actitud esquiva hacia la atención a la diversidad* por parte de sus compañeros y compañeras de profesión. En consonancia con la literatura, se trata de docentes con «unas creencias psicopedagógicas centradas en el binomio profesor-producto, junto a unas actitudes negativas hacia la diversidad del alumnado (percibida esta como problema)» (Moliner et al., 2008), rehuendo la atención a la diversidad y delegando su responsabilidad de aula en profesionales especializados que, a su modo de ver, darán mejor atención.

La mayoría lo que quieren es que los saques de clase, no porque les molesten, sino porque se sienten impotentes con ellos, y como no les van a dedicar tiempo y no quieren sentirse culpables, pues no los quieren en clase y si no los ven, no les entra el remordimiento. (EF4)

Si bien la obligación del profesorado es «trabajar con estos alumnos de manera más personalizada el tipo de alumnos, con la cantidad de alumnos que hay por aula no es fácil para el profesor» (EF3). En las reflexiones acerca de la labor docente se hace mención a la *desmotivación*, el *desinterés* o la *impotencia*:

ellos se sienten impotentes, atienden al chiquillo, le dan a su nivel, pero claro, es un nivel de primero de primaria y el niño va en segundo de la ESO (...) [y acaban por] aceptar que están ahí y que tienen que tenerlos.
(EF4)

Estas conductas de justificación y evitación presentes en una parte del profesorado de centros ordinarios parecen una reacción a la denominada *disonancia cognitiva* (Festinger, 1957) producida ante la presencia de dos pensamientos o cogniciones en conflicto, o ante la incoherencia al realizar una conducta en desacuerdo con los propios pensamientos y creencias. Dicha disonancia surge de su percepción sobre la atención deficitaria que ofrecen a su alumnado; así, argumentan su actitud aludiendo a que «la atención a la diversidad no es cosa suya» (EF4), justificándose por el elevado número de estudiantes en su aula que impide un trabajo de carácter más individualizado [«en este centro hay unos 14-15 alumnos con apoyo. (...) por estar en estos centros no reciben el apoyo adecuado» (EF3)] o porque el tiempo que el alumnado se encuentra escolarizado en el centro es muy limitado. El mecanismo más empleado ante estas circunstancias es la *invisibilización* del alumnado [«tendemos a ignorarlas, y no son muchas, son bastante invisibles, por lo tanto, las ignoramos» (EF5)] considerando que «es un mal menor tener aquí a este tipo de alumnado pues medianamente atendido, pero nunca se plantea como el eje de un tipo de políticas y de inversiones» (EF9).

CONCLUSIÓN

El objetivo central de este estudio fue reflejar, desde la perspectiva docente, el modo en que se están desarrollando las prácticas escolares orientadas a la mejora de su calidad de vida. Para ello, utilizamos el discurso de varios agentes educativos para, por un lado, ofrecer una aproximación al modo en que concibe la presencia y actuación del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual en los centros educativos y cómo, en base a la percepción y expectativas generadas por el profesorado hacia este, desarrollan sus actuaciones y dirigen sus apoyos hacia el mantenimiento y mejora de la calidad de vida de su alumnado; por el otro lado, se ha tratado de constatar la existencia de diferentes posturas o roles docentes en la labor educativa que van desde el docente comprometido y preocupado por la

inclusión del alumnado con alteraciones del desarrollo, hasta aquel que se muestra ajeno a esta realidad, delegando en especialistas la responsabilidad de atender las necesidades específicas de apoyo educativo de estos estudiantes. La literatura existente hasta el momento evidencia diferentes roles, papeles o actitudes del docente hacia la atención a la diversidad del alumnado en aulas de ESO (Domínguez et al., 2016; Domínguez & Vázquez, 2015; González-Gil et al., 2013; Pegalajar & Colmenero, 2017; etc.).

Los discursos de los docentes entrevistados reflejan las dificultades a las que se enfrentan los docentes para desarrollar acciones que mejoren la calidad de vida del alumnado, sobre todo, en términos de relaciones interpersonales, inclusión, derechos y autodeterminación. Se dilucidan de sus discursos la falta de preparación, formación e información de los docentes, lo que les está conduciendo a actitudes de desconcierto, desmotivación e incluso, pasividad. En coherencia con estos resultados, diversos estudios señalan que las limitaciones como la falta de tiempo, preparación y formación de muchos docentes está dificultando que ofrezcan una respuesta educativa ajustada a las demandas individualizadas y específicas del alumnado (Aramendi et al., 2011; Domínguez et al., 2016; Domínguez & Vázquez, 2015; González-Gil et al., 2013; Pegalajar & Colmenero, 2017).

Destaca también el papel de las bajas expectativas docentes y su repercusión sobre la percepción negativa del alumnado acerca de su capacidad de logro (Echevarría & López-Zafra, 2011; Fernández & Benítez, 2016; Pegalajar & Colmenero, 2017; Rosenthal, 1976; Rosenthal & Jacobson, 1968; Smith, 1980; Valle & Núñez, 1987). Se aprecia la continuidad de un sector del profesorado que presenta una actitud de conformismo y/o de baja implicación que lo lleva a rechazar de modo encubierto o abiertamente la presencia de alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual en las aulas. En consecuencia, la actitud del alumnado se encuentra supeditada al modo predominante de relación que se establece entre docente-estudiante, las expectativas que se generen en torno a sus capacidades y habilidades, y las oportunidades que se le ofrezcan para el aprendizaje en un entorno inclusivo.

Se hace evidente, por tanto, la necesidad de formación e información del profesorado de ESO más allá de las cuestiones disciplinares. Formar al profesorado en atención a la diversidad resulta, como señalan Echevarría y López-Zafra (2011) «un instrumento capaz de mejorar la atención educativa prestada al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en el aula» (p. 21). Se demanda una formación integral que permita a estos profesionales ofrecer a todos sus estudiantes una atención centrada en las individualidades y que le ayude a convertirse en facilitador del aprendizaje

de su alumnado, acorde con el modelo de educación inclusiva, mediante acciones como:

- Crear situaciones donde cada estudiante pueda alcanzar sus metas, teniendo en cuenta sus ritmos de aprendizaje y progreso en función de sus capacidades y habilidades.
- Garantizar la interacción entre sus estudiantes, favoreciendo el trabajo en grupo, flexible, y adaptado a las habilidades y nivel de aprendizaje de cada estudiante. Se trata de proponer objetivos generales para alcanzar conjuntamente en el aula, así como objetivos individuales para cada estudiante.
- Diseñar itinerarios de aprendizaje para que cada estudiante pueda optar por aquello que más le interesa.
- Coordinarse con el resto del profesorado en la labor educativa común. El trabajo colaborativo entre equipos multidisciplinares permitirá adaptar los currículums a las necesidades puntuales del alumnado.

En definitiva, los resultados del análisis revelan que el modelo de educación inclusiva actual aún requiere de cambios profundos y de base; no se trata solo de lograr que el alumnado que presenta necesidad de apoyo pueda «integrarse» en los centros y las aulas ordinarias, sino lograr la mejora de su calidad de vida en términos de relaciones interpersonales, inclusión, derechos y autodeterminación, lo que exige del docente que favorezca su participación activa en la vida del centro, que le ofrezca oportunidades para tomar decisiones y apoyo para facilitar interacciones que favorezcan la aceptación de sus compañeros y su reconocimiento como miembros de pleno derecho dentro y fuera de las escuelas. Se trata de pensar en las personas con seres únicos, diferentes, especiales.

Por último, se hace referencia a las implicaciones de este trabajo en relación a su adecuación epistemológica y a su relevancia actual. La temática abordada resulta coherente con los planteamientos teóricos acerca de la calidad de vida del alumnado con alteraciones del desarrollo intelectual. Se han confrontado los resultados con teorías y estudios previos, conectando la información con temas aparentemente no relacionados, al tiempo que se ha comprobado la veracidad de los resultados en correspondencia con los significados y las interpretaciones de las personas participantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aramendi, P., Vega, A., & Santiago, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la educación secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de Educación*, 356, 185-209. Recuperado de <https://goo.gl/CKWfhh>
- Arnaiz, P. & Guirao, J.M. (2015). La autoevaluación de centros en España para la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva: ACADI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 45-101. 10.6018/reifop.18.1.214341
- Alfaro, J., Casas, F., & López, V. (2015). Bienestar en la infancia y adolescencia. *Psicoperspectivas*, 14 (1), 1-5. Recuperado de <https://goo.gl/CMfxgJ>
- Beadle-Brown, J., Leight, J., Whelton, B., Richardson, L., Beecham, J., Baumker, T., & Bradshaw, J. (2015). Quality of life and quality of support for people with severe intellectual disability and complex needs. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 1, 1-13. 10.1111/jar.12200
- Belmonte, M.L., & García, M. (2013). La escuela de vida, otra mirada a la discapacidad intelectual. *Revista Fuentes*, 14, 147-170. Recuperado de <https://goo.gl/Yoges3>
- 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. 10.1007/s10803-015-2563-x.
- Castro, L, Casas, J.A., Sánchez, S., Vallejos, V., & Zúñiga, D. (2016). Percepción de la calidad de vida en personas con discapacidad y su relación con la educación. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 39-49. 10.4067/S0718-0705201600020003
- Chavarria, M.P., & Barra, E. (2014). Satisfacción vital en adolescentes: relación con la autoeficacia y el apoyo social percibido. *Terapia Psicológica*, 32(1), 41-46. 10.4067/S0728-4808201400010000
- Creswell, J.W. y Clark, V.I. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2.ª ed.). Thousands Oak, CA.: Sage.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa* (Vol. 1; 4.º ed). Barcelona: Gedisa.
- Domínguez, J., López, A., & Vázquez, E. (2016). Atención a la diversidad en educación secundaria obligatoria: Análisis desde la inspección educativa. *Aula Abierta*, 44(2), 70-76. 10.1016/j.aula.2016.03.002
- Domínguez, J., & Vázquez, E. (2015). Atención a la diversidad: Análisis de la formación permanente del profesorado en Galicia. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(2), 139-152. Recuperado de <https://goo.gl/dMSPGq>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. 10.178 R/rifie.46.2017.17-24
- Echevarría, A., & López-Zafra, E. (2011). Pígalión. ¿Sigue vivo? Inteligencia emocional y la percepción del profesorado de alumnos de E.S.O. *Boletín de Psicología*, 102, 7-22. Recuperado de <https://goo.gl/vQjRuY>
- Fernández, J.M., & Benítez, A.M. (2016). Respuesta educativa de los centros escolares ante alumnado con síndrome de Down: Percepciones

- familiares y docentes. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(2), 296-311. Recuperado de <https://goo.gl/M79ry9>
- Ferrandis, M.V., Grau, C. y Fortes, M.C. (2010). El profesorado y la atención a la diversidad en la ESO. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 11-28. Recuperado de <https://goo.gl/L6dgpT>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Standford, CA.: Standford University Press.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5ª ed.). London: Sage.
- Goetz, J.P., & LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (Trad. A. Ballesteros). Madrid: Morata. (Reimpreso de *Ethnography and qualitative design in educational research*, por J.P. Goetz, & M.D. LeCompte, Eds., 1984, Michigan: Academic Press.
- Gómez, L.E., Peña, E., Arias, B., & Verdugo, M.A. (2016). Impact of individual and organizational variables on quality of life. *Social Indicators Research*, 125(2), 649-664. doi: 10.1007/s11205-014-0857-6
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores, N., Jenaro, C., Poy, R., & Gómez-Vela, M. (2013). Inclusión y convivencia escolar: Análisis de la formación del profesorado. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(2), 125-135. Recuperado de <https://goo.gl/msnQC5>
- Higuita, L.F., & Cardona, J.A. (2015). Concepto de calidad de vida en la adolescencia: Una revisión crítica de la literatura. *Revista CES Psicología*, 8(1), 155-168. Recuperado de <https://goo.gl/uwvBLf>
- Missias, R., Nagib, E., de Oliveira, D.E., Nogueira, Z., Narriman, R., Brito, J.R., ... Carneiro, F. (2015). Social representations of adolescents on quality of life: Structurally-based study. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(1), 49-56. 10.1590/1413-81232014201.20342013
- Moliner, O., Sales, A., Traver, J.A., & Ferrández, M.R. (2008). La atención a la diversidad en los centros de educación secundaria obligatoria: Análisis de las variables facilitadoras y limitadoras de las prácticas docentes. *Educación y Diversidad*, 2, 99-127. Recuperado de <https://goo.gl/mCMUEE>
- Muntaner, J.J. (2013). Calidad de vida en la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 35-49. Recuperado de <https://goo.gl/qb9Byq>
- Muntaner, J.J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79. Recuperado de <https://goo.gl/TyKwjQ>
- Pegalajar, M.C, & Colmenero, M.J. (2017). Actitud y formación docente hacia la inclusión en la educación secundaria obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. 10.24320/redie.2017.19.1.765
- Rosenthal, R. (1976). *Experimenter effect in the behavioral research* (ext. ed.). Nueva York: Irvington.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teachers' expectation and pupils' intellectual development*. Nueva York: Irvington.
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative research*. London: Sage.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco, CA.: W.H. Freeman.
- Smith, M.L. (1980). Teacher expectations. *Evaluation in education*, 4, 53-55. 10.1016/0191-765X(80)90015-4

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Jesús Miguel Muñoz-Cantero. Profesor Titular de la Universidad de A Coruña. Director del Departamento de Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Director del grupo de Investigación en Evaluación y Calidad Educativa. (GIACE). —giace.udc.es—. Realiza su investigación principalmente en temáticas relativas a atención a la diversidad, inclusión y evaluación de la calidad educativa tanto universitaria como no universitaria, de las que ha dirigido numerosas tesis doctorales y publicado diversos artículos.

Luisa Losada-Puente. Contratada Predoctoral Plan I2C Xunta de Galicia. Personal Investigador del Programa de Doctorado en Equidad e Innovación en Educación. Dpto. Didácticas Específicas y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Facultad de Ciencias de la Educación (UDC). Miembro del Grupo de Investigación en Evaluación y Calidad Educativa (GIACE). Técnica en la Unidad Clínico-Asistencial de Trastornos del Espectro Autista/Generalizados del Desarrollo (UCATEA). Realizar su investigación en atención a la diversidad, inclusión educativa, asesoramiento y apoyo familiar, calidad de vida y autodeterminación.

Dirección de los autores: Universidad de A Coruña
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus de Elviña, s/n
15071 A Coruña (España)
E-mail: jesus.miguel.munoz@udc.es
luisa.losada@udc.es

Fecha Recepción del Artículo: 05. Septiembre. 2017
Fecha Aceptación del Artículo: 25. Enero. 2018
Fecha Revisión para publicación: 22. Febrero. 2018