

JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD: ENTRE LA SOBREPOTECCIÓN Y LA AUTODETERMINACIÓN

Young People with Intellectual Disabilities at the University: between Overprotection and Self-Determination

Susana DELGADO CATALÁN
Universidad de Jaén

Andrés ARIAS ASTRAY
Universidad Complutense de Madrid

Eva SOTOMAYOR MORALES
Universidad de Jaén
esotoma@ujaen.es

Recepción: 29 de diciembre de 2020
Aceptación: 2 de diciembre de 2021

RESUMEN: El objetivo de esta investigación consiste en analizar los efectos de la inclusión de las personas con discapacidad intelectual leve (PDIL, de aquí en adelante) en la universidad. Apelando a las teorías sobre el ecosistema familiar de Destanik (2004) y al modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), se parte de la hipótesis de que la inclusión de las PDIL en un entorno universitario producirá una disminución de la sobreprotección familiar no exenta de conflictos. Esto se contrasta utilizando un modelo metodológico mixto que analiza los discursos de las familias y datos recogidos mediante el Parental Bonding Instrument (Parker *et al.*, 1979) aportados por las PDIL. Los resultados obtenidos apoyan la hipótesis de que un entorno universitario disminuye la sobreprotección tanto paterna como materna, si bien parece asociarse a un incremento del factor “cuidado” por parte de las madres. Por otra parte, las PDIL ven reforzada su autodeterminación en un contexto de enseñanzas universitarias. De este modo, el trabajo aporta evidencias sobre la conveniencia de articular programas que favorezcan el

acceso de las PDIL al entorno universitario, contribuyendo a promover y garantizar sus derechos y a hacer efectivo el principio de acceso en condiciones de igualdad a una educación inclusiva, tal y como recoge el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU en 2006.

PALABRAS CLAVE: discapacidad intelectual; familia; autodeterminación; modelo ecológico; contexto universitario.

ABSTRACT: The aim of this research is to analyse the effects of the inclusion of people with mild intellectual disabilities (hereinafter referred to as PMID) in the university. Drawing on Destanik's (2004) theories on the family ecosystem and Bronfenbrenner's (1987) ecological model, we start from the hypothesis that the inclusion of PMIDs in a university environment will lead to a decrease in family overprotection, which is not free of conflicts. This is tested using a mixed methodological model that analyses the discourses of the families and data collected through the Parental Bonding Instrument (Parker *et al.*, 1979) provided by the PMIDs. The results seem to support the hypothesis that a university environment decreases both paternal and maternal overprotection, although it seems to be associated with an increase in the "caring" factor on the part of mothers. On the other hand, PMIDs see their self-determination strengthened in a university context. In this way, the study provides evidence on the convenience of articulating programmes that favour the access of PMIDs to the university environment, contributing to promoting and guaranteeing their rights and making effective the principle of equal access to inclusive education, as stated in Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities in 2006.

KEYWORDS: intellectual disability; family; self-determination; ecological model; university context.

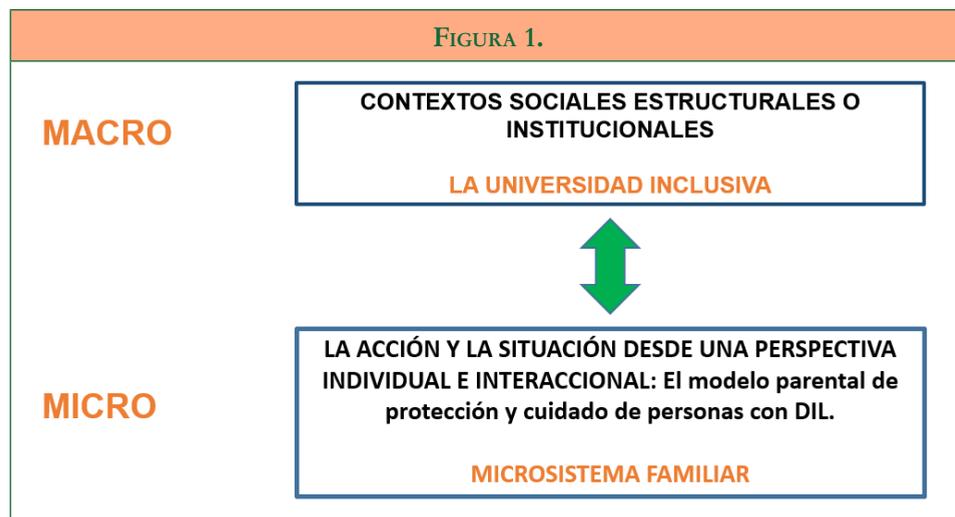
1. Introducción

ESTE ESTUDIO TIENE COMO OBJETIVO explorar los cambios que experimentan las personas con discapacidad intelectual leve (PDIL, de aquí en adelante) cuando se incorporan a un entorno universitario. Se atiende, de forma específica, a las transformaciones observadas en las dinámicas familiares relativas a la protección, a los cuidados y al impacto de estas sobre la autodeterminación de los estudiantes.

Partiendo de la aplicación del modelo ecológico de Bronfenbrenner a un contexto concreto, se sigue la premisa de Schalock (2018) según la cual el desarrollo de oportunidades en el microsistema tiene una influencia notoria sobre el macrosistema que, a su vez, ha de proveer con recursos al anterior para garantizar una retroalimentación positiva entre ambos.

No obstante, las referencias sobre la inclusión de PDIL en el contexto universitario son recientes y escasas. Que las PDIL acudan a la universidad supone una nueva forma de entender la discapacidad, así como el funcionamiento de la propia institución. La discapacidad intelectual (DI, de aquí en adelante) deja de ser una función

dependiente únicamente del sujeto, se hace relativa al contexto y, de este modo, empieza a entenderse como diversidad. La universidad, por su parte, deja de ser un centro de enseñanza y se convierte en un espacio de aprendizaje que ha de aportar los medios necesarios para adaptarse a los diferentes perfiles de estudiantes y a su diversidad (Martín *et al.*, 2013; Borland y James, 1999; Geztel, 2008).



Fuente: Tomado y adaptado de López- Roldán y Fachelli, 2015. p. 30

1.1. *El contexto de las universidades inclusivas y la inclusión de PDIL*

La inclusión de PDIL en las universidades supone un reto social y educativo que responde al derecho de cualquier persona a participar en la construcción del Estado de bienestar y de una sociedad igualitaria. No obstante, hasta muy recientemente, han existido numerosas barreras que han impedido el acceso a la universidad de las PDIL (Izquida, 2012). Afortunadamente, la posibilidad de que las PDIL puedan cursar estudios superiores y a la vez estén integradas dentro del contexto universitario se ha facilitado en las dos últimas décadas. A partir de las directrices trazadas por la Convención para los Derechos de Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006), se han promovido iniciativas legislativas y códigos nacionales sobre prácticas inclusivas en educación superior en diferentes países (Rillotta y Rozengarten, 2020; O'Connor *et al.*, 1998).

Estos códigos han permitido que las universidades desarrollen políticas más inclusivas que facilitan la matrícula de PDIL a la vez que garantizan la calidad de la enseñanza y el fomento del aprendizaje del personal académico para actuar de forma más flexible frente a los diversos estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Debido a que la educación postsecundaria para las PDIL puede mejorar su empleabilidad y posibilitar una vida más satisfactoria, la educación superior se presenta como una alternativa adecuada para estas personas al finalizar sus estudios secundarios (O'Connor, 2012).

En Estados Unidos existe una gran diversidad de programas desarrollados en este ámbito. Ya en 2009 se contaban 149 iniciativas en 37 estados cuya proliferación ayudó a la creación del Consortium for Postsecondary Education for Individuals with Developmental Disabilities (Grigal *et al.*, 2012). Este consorcio supuso un importante recurso para el conocimiento, la capacitación, el desarrollo de materiales y la difusión de iniciativas sobre la participación de las personas con discapacidad en la educación postsecundaria. Así mismo, propició la creación del Institute for Community Inclusion en la Universidad de Massachusetts en Boston; los Centros Universitarios de Excelencia en Discapacidades del Desarrollo en Delaware, Hawái, Carolina del Sur, Minnesota, Tennessee (Vanderbilt University), Ohio y California; y la Asociación de Centros Universitarios de Discapacidades (Jones y Goble, 2012).

Otro país pionero en la implantación de recursos para facilitar el acceso a la formación superior de PDIL ha sido Canadá. En este país se ha venido ofreciendo una educación postsecundaria inclusiva en la que destaca el programa «On campus», que es uno de los más conocidos y documentados en la literatura (Izuzquiza, 2012).

La investigación sobre estas experiencias ha puesto de manifiesto el impacto positivo que tiene la universidad en las PDIL y viceversa. Se generan procesos de enriquecimiento personal (Borland y James, 1999) y madurez (Uditsky y Hughson, 2012), relaciones entre iguales (Carroll *et al.*, 2012) y mejoras sustantivas en el clima universitario (Ryan y Struths, 2004; Lynch y Getzel, 2013).

Estas iniciativas suelen compartir una serie de rasgos, entre los que destacan los siguientes (Jones, 2012): orientación para el desarrollo de mentorías y para capacitar al profesorado, desarrollo de sistemas efectivos de comunicación y colaboración entre las partes implicadas, promoción de relaciones de igualdad entre mentores, conversión de los mentores en recursos para los profesores y establecimiento de apoyos naturales en el aula, fomento de la independencia, priorizando la diversión y la socialización, a la vez que se atiende el objetivo general de la inclusión.

En España, entre las iniciativas precursoras que incorporan a las PDIL a la universidad se encuentran el Programa Promotor (UAM-PRODIS) de la Universidad Autónoma de Madrid y la fundación PRODIS, el Proyecto Demos de la Universidad Pontificia Comillas y la Fundación Síndrome de Down de Madrid, el Proyecto Espazo Compartido de la Universidad de A Coruña y el Proyecto Universidad de la Universidad de Huesca (Cabezas y Flores, 2015).

Añadido a lo anterior, la Fundación ONCE, a través de la “Convocatoria de ayudas para programas universitarios de formación para el empleo a jóvenes con discapacidad intelectual”, promueve la posibilidad de que las universidades capaciten a las PDIL para desempeñar puestos de trabajo útiles y necesarios en el tejido productivo, asumiendo el reto de la inclusión educativa y desarrollando su responsabilidad social.

En la actualidad 23 universidades españolas se benefician del apoyo de la Fundación ONCE y desarrollan proyectos para el fomento de las universidades inclusivas.

Una de estas universidades es la Universidad de Jaén, donde se ha implementado el programa UniverDI, que constituye la iniciativa sobre la que se centra este estudio. UniverDI, al tratarse de un título propio, posibilita que su alumnado sea miembro de la comunidad universitaria y asista a clases en la Universidad. Su objetivo es mejorar su empleabilidad y favorecer su integración en empresas ordinarias, mediante la metodología del empleo con apoyo. Durante el curso sus estudiantes interactúan con el resto de miembros de la comunidad universitaria, tanto formal como informalmente. Independientemente del impacto del programa UniverDI sobre las actitudes de la comunidad universitaria hacia las personas con DI (Martin *et al.*, 2013), partiendo de una perspectiva ecológica (Schalock, 2007), cabe preguntarse en qué medida los programas con estas características impactan sobre ciertos comportamientos tanto de las PDIL como de sus familias, particularmente aquellos que tienen que ver con la autodeterminación personal, la protección y el cuidado.

En el caso de las PDIL, la promoción de su autodeterminación es uno de los aspectos determinantes para que puedan alcanzar y asegurarse cotas de calidad de vida suficientes. No obstante, las familias, especialmente los padres y las madres de las PDIL, tienden a sobreprotegerlas, especialmente a partir de la adolescencia (Barrón, 2001; Hemm *et al.*, 2018; Hendey y Pascall, 1998; Irazabal *et al.*, 2016). En la transición a la vida adulta suelen observarse conductas no deseadas entre las familias, caracterizadas muchas veces por el refuerzo del infantilismo o la atribución de falta de capacidad en la realización de tareas cotidianas o la negación de la sexualidad, entre otras (Capri y Swartz, 2017). A la vez, se hace más evidente el desajuste entre el cuidado familiar necesario y el exceso de protección, pernicioso para el bienestar y el desarrollo integral de las PDIL, lo que supone una dificultad añadida a la hora de adquirir conductas autodeterminadas (Capri y Swartz, 2017).

Son múltiples los factores que dificultan el desarrollo de la autodeterminación de las personas con DI: escasa participación en contextos sociales inclusivos, poca participación en tareas cotidianas que requieran de su interés, limitadas oportunidades para poner en práctica lo aprendido en situaciones sociales reales, etc. (Palacio y Nieves, 2009).

El microsistema familiar, en el caso de tener un miembro con DI, se caracteriza por una serie de peculiaridades que fomentan la tendencia a la sobreprotección, que algunos autores, como Magrigal-Lizano (2015), llegan a considerar incluso una forma de maltrato familiar, ya que las conductas sobreprotectoras hacia los hijos tienen como consecuencia un aumento de su dependencia, la limitación de sus experiencias y un mayor estigma (Goffman, 2003).

Las familias con una persona con discapacidad, y más particularmente de tipo intelectual, tienen que hacer frente a una serie de circunstancias estresantes: revisiones médicas, el rechazo o el estigma social, afrontar la realidad de mantener los cuidados de forma permanente a lo largo de toda la vida del hijo o hija con discapacidad, hacer frente a la crianza del resto de hermanos y hermanas y las situaciones de afrontamiento que supone tener un hermano con DI, dificultades en el proceso de escolarización, etc. Estas circunstancias son muy demandantes física, emocional, social y económicamente para las familias (Heywood, 2010). Estas cuentan, a priori, con mecanismos

de afrontamiento que son habituales en la crianza de los hijos sin discapacidad. Estas situaciones de mayor de estrés, al mantenerse en el tiempo, suponen una dificultad añadida en la crianza de los hijos (Abadín, 1992).

Dado que muchas PDIL han sido consideradas incapaces de conseguir los requisitos académicos para su acceso a la universidad, a menudo se asume que es improbable que puedan pertenecer a este medio (Eisenman y Mancini, 2010; Grigal *et al.*, 2010). Esta asunción la mantienen particularmente sus padres y madres (Hafner *et al.*, 2011). La puesta en cuestión de esta presunción es la razón principal que motiva la realización del presente estudio.

2. Objetivo e hipótesis

En sintonía con lo que se acaba de afirmar, el objetivo de este estudio es analizar en qué medida la participación en un Programa como UniverDI por parte de las PDIL incide sobre el comportamiento sobreprotector y de cuidados de sus familias y sobre su autodeterminación personal.

En consonancia con ello, la hipótesis de partida es la siguiente: para las personas con discapacidad intelectual leve cursar estudios en la universidad supone una mejora de su autodeterminación personal y una disminución de la sobreprotección familiar.

3. Método

Siguiendo la estrategia de triangulación de Creswell *et al.* (2003), este estudio se ha desarrollado en tres fases:

La primera fase explora el clima familiar de las PDIL participantes en el programa UniverDI al inicio de sus estudios dentro del contexto universitario. Se pretende sondear los miedos, expectativas y necesidades que detectan y vivencian los padres y las madres. De este modo, se contextualiza de dónde parten las familias, pues habitualmente la experiencia dentro del contexto educativo anterior no ha sido favorable.

La segunda fase trata de analizar, de forma cuantitativa, el modelo familiar de partida y su evolución al finalizar el curso académico. Se trata de medir la protección y el cuidado tanto materno como paterno y analizar de forma empírica los tipos de lazos parentales establecidos en el contexto familiar antes y después del programa. También se pretende observar el tipo de lazo parental dependiendo del sexo y del nivel de estudios de partida del alumnado con DI al iniciar los estudios dentro del contexto universitario.

La tercera fase explora los cambios percibidos por el propio alumnado como resultado de su paso por el programa UniverDI, tras solicitarles que los especifiquen.

3.1. Participantes

El estudio se realizó con los/as 21 alumnos/as de la promoción 2017-2019 del programa UniverDI (Certificado de Formación Universitaria en Personal de Apoyo

a Empresas y Organizaciones de la Universidad de Jaén). Todos/as compartían un diagnóstico de DI leve. Eran 8 hombres y 13 mujeres, con edades comprendidas entre los 18 y los 31 años, una media de 23,87 años y una desviación típica de 4,31 años. Salvo dos estudiantes, una huérfana de madre y otra huérfana de padre, todos/as tenían padre y madre. Un 58,40 % había finalizado la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), un 14,28 % había concluido un Programa de Capacitación Individualizado PCPI y un 9,52 % no había finalizado ninguno de los estudios anteriores.

3.2. Instrumentos

3.2.1. Hoja de registro de aspiraciones y preocupaciones de las familias

Constituye un instrumento sencillo, elaborado específicamente para esta investigación, mediante el que se les pidió a las familias que indicasen cuáles eran las expectativas (aspiraciones), miedos (preocupaciones) y necesidades que tenían respecto a que sus hijos e hijas se incorporasen a la universidad. Se utilizaron cartulinas de colores donde debían reflejar los temores (color rosa), las necesidades (color azul) y las expectativas (color verde).

3.2.2. Parental Bonding Instrument (PBI) (Parker *et al.*, 1979)

Este instrumento pretende medir los vínculos parentales recogiendo información sobre las conductas y actitudes de los padres y las madres para con sus hijos e hijas. Está inspirado en la teoría de Bowlby y desarrollado originalmente por Parker *et al.* (1979). Se cuenta con versiones que contestan los propios padres y madres y otras pensadas para analizar los lazos parentales desde la perspectiva de los hijos e hijas. En nuestro caso hemos aplicado, al inicio y al final del curso, una versión de este último tipo en la redacción dada por Vallejo *et al.* (2007). Está diseñada para adolescentes mayores de 16 años y consta de 25 afirmaciones integradas en dos escalas, cuidado (12 ítem) y sobreprotección (13 ítem), consideradas como dos dimensiones básicas que a su vez se desdoblan en las categorías paterna y materna. Cada ítem se evalúa mediante una escala Likert de 4 puntos (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo). Se debe elegir aquella alternativa que mejor describa la relación con cada uno de sus padres, *por separado*; es decir, se contesta uno para Padre y otro para Madre, basado en los recuerdos hasta los 16 años. Cada ítem se puntúa de 0 a 3 puntos, pudiendo obtener 36 puntos como máximo en la escala de cuidado y 39 en la de sobreprotección. Los estudios originales de Parker *et al.*, 1979 y Parker, 1990, y otros posteriores (Cavedo y Parker, 1994; Gladstone *et al.*, 1999; Ibáñez *et al.*, 2006; Sato *et al.*, 1999; Schweitzer y Lawton, 1989; Vilaregut, 2002) han mostrado indicadores adecuados de validez de contenido, criterio, concurrente, predictiva y convergente de la medida del vínculo parental en diferentes poblaciones. Su fiabilidad original es también buena o muy buena, tanto para la escala de cuidado (,73) como para la de

protección (.97), con datos similares a los encontrados en la versión española de Creus (1991) con valores de ,74 y ,82 respectivamente.

El cuidado se define como afectividad, contención emocional, empatía y cercanía, frialdad emotiva, indiferencia y negligencia. La sobreprotección se define como control, intrusión, contacto excesivo, infantilización y prevención de la conducta autónoma.

Por otra parte, la combinación de ambas escalas permite determinar cuatro tipos de vínculos parentales (Gómez *et al.*, 2010):

1. *Vínculo óptimo*, resultado de puntuaciones altas en la escala de cuidado y bajas en la de sobreprotección. Son padres y madres que se perciben como afectivos, empáticos y capaces de contener emocionalmente a sus hijos e hijas, a la vez que promueven su independencia y autonomía.
2. *Vínculo ausente o débil*, asociado con puntuaciones bajas tanto en cuidado como sobreprotección. Son progenitores/as que se perciben como fríos emocionalmente, indiferentes y negligentes, al mismo tiempo que favorecen la independencia y la autonomía.
3. *Vínculo de constricción cariñosa*, que supone puntuaciones altas tanto en cuidado como en sobreprotección. Son padres y madres a quienes se considera afectuosos, contenidos emocionalmente, empáticos y cercanos, a la vez que se les percibe como controladores, intrusivos, de contacto excesivo, y que infantilizan y previenen la conducta autónoma.
4. *Vínculo de control sin afecto*, con puntuaciones bajas en cuidado y altas en sobreprotección. Representan padres y madres a los que se considera fríos emocionalmente, indiferentes y negligentes, a la par que controladores, intrusivos, de mucho contacto, que tratan a sus hijos/as como si fueran más pequeños de lo que son y limitan en extremo su libertad.

Esta tipología ha servido de referencia para la identificación de las categorías asignadas en el posterior análisis cualitativo.

3.2.3. *Guion para la reflexión grupal*

Consiste en un sencillo guion, elaborado al efecto, con el objetivo de recoger datos por escrito de cada participante y que facilita la participación y reflexión grupal de los y las estudiantes de UniverDI. Mediante este guion se exploran algunas cuestiones relativas a la relación con sus familias tras haber finalizado su primer año de estudios y particularmente aspectos relacionados con su autodeterminación.

4. Procedimiento

Para desarrollar la primera fase de la investigación, al inicio del curso académico se mantuvo una primera reunión con todas las familias en la que se les pidió que

reflexionaran sobre el proceso educativo que iban a iniciar sus hijos e hijas. Para recoger sus reflexiones se utilizó el primero de los instrumentos descritos con anterioridad. Los materiales así recogidos fueron analizados de forma cualitativa y constituyen un punto de partida sobre la opinión y actitudes que los padres y madres tienen al inicio del proceso educativo de sus hijos.

En lo que se refiere a la segunda fase de la investigación, tanto al inicio como al finalizar el curso académico, los estudiantes de UniverDi respondieron al PBI, ofreciendo información sobre la percepción que tenían de los lazos parentales de sobreprotección y cuidado de sus progenitores. Para facilitar su tarea fueron entrevistados individualmente por los responsables del Programa UniverDI.

Para la recogida de los materiales necesarios para la tercera fase de la investigación se celebró una reunión con los estudiantes de UniverDI justo después de las vacaciones estivales. En dicha reunión rellenaron por escrito, de forma individual, el guion para la reflexión grupal referido con anterioridad, realizándose posteriormente una puesta en común y discusión de las opiniones registradas respecto a la relación con su familia tras haber cursado el primer año lectivo en la Universidad de Jaén.

5. Análisis de datos

Los materiales de las dos fases cualitativas (1 y 3) se analizaron con la ayuda del programa Atlas.ti 8. El análisis de datos cuantitativo, realizado mediante el programa SPSS 24, se llevó a cabo con los siguientes estadísticos:

- α de Conbrach para analizar la fiabilidad de las dos escalas del PBI.
- Prueba de Shapiro-Wilk para comprobar la normalidad y prueba de Leven para comprobar la homocedasticidad de los datos recogidos mediante el PBI.
- Prueba de rangos de Wilconxon para comparar las diferencias de medias en las escalas del PDI antes y después del Programa UniverDI.
- Prueba del U de Mann-Withney para comprobar las diferencias en función del sexo de los participantes antes del inicio del programa.
- Prueba de Kruskal y Wallis para comparar la diferencia de medias en las escalas del PBI en función de los estudios de origen de los estudiantes.

6. Resultados

6.1. Miedos, necesidades y expectativas expresadas por padres y madres

Según los resultados recogidos con la Hoja de registro de aspiraciones y preocupaciones de las familias, estas manifestaron expectativas de mejora sobre sus hijos e hijas, tanto en aspectos emocionales y subjetivos (estar contento/a, ser feliz, tener confianza, adquirir madurez, superarse como persona, tener motivación y confianza) como en cuestiones más concretas y objetivas (lograr un empleo, mejorar su forma de expresión, aprender y estar entretenido/a u ocupado/a) (véase Tabla 1).

TABLA 1. Temores, necesidades y expectativas de los padres y madres de los estudiantes del programa UniverDi sobre su incorporación a la universidad (Cursos 2017-2019)

Temores	Necesidades	Expectativas
Le cuesta la educación	Formación	Aprender
Falta de concentración	Mejorar la expresión	Mejorar la expresión
Que no sea capaz	Colaborar más en casa	Madurez /estar ocupado
Que no quiera ir a la universidad	Madurez	Que se supere como persona
Que no sepa organizarse	Autonomía	Autonomía
Que no le guste lo que hace		Que haga algo que le guste
Dependencia del móvil	Control emocional	
Que le rechacen	Falta de relaciones sociales	
Que no tenga amigos	Confianza	Ser positiva
Que le hagan daño		
Que no sepa defenderse	Mejorar la capacidad de afrontamiento	
Que no sea feliz	Estar feliz	Estar contenta
Que se sienta fracasado	Autoestima	

Los temores de las familias se concretaron en que sus hijos e hijas se sintieran indefensos, fueran dañados, rechazados, carecieran de capacidad para el estudio (falta de concentración, que no sea capaz, que no sepa organizarse), se desmotivaran, fracasaran o se les excluyera (falta de amigos).

Sobre sus necesidades, las familias apuntaron tanto aspectos cognitivos y emocionales (mejorar el control emocional, la autoestima, la madurez, la confianza y las capacidades de afrontamiento y la autonomía) como comportamentales (mejorar su expresión, colaborar más en casa, incrementar sus relaciones sociales y mejorar su formación).

Por último, en lo que se refiere a la relación con iguales, también expresaron la necesidad de incrementar sus relaciones sociales y de mejorar aspectos emocionales tales como la falta de autoconfianza.

6.2. *Percepción de lazos familiares y modelo familiar imperante antes y después del programa UniverDI*

De cara a analizar el modelo familiar imperante en las familias de los estudiantes de UniverDI al inicio del curso y su evolución posterior, se utilizaron los datos reco-

gidos mediante el PBI, que demostró una buena fiabilidad con puntuaciones de α de Cronbach iguales o superiores a 0,8 en todos los casos.

La prueba de Shapiro-Wilk y el test de Levene pusieron de manifiesto, respectivamente, que no todos los datos recogidos se ajustan a un comportamiento normal y que tampoco cumplen con el requisito de homocedasticidad. Debido a ello, y también al escaso número de participantes (<30), se utilizaron estadísticos no paramétricos para realizar los contrastes.

En las tres últimas filas de la Tabla 2 se presentan las puntuaciones medias, la desviación estándar y el N de las escalas de percepción de cuidado y sobreprotección materna, paterna y total, antes (1) y después (2) del curso académico del Programa UniverDI por parte de los estudiantes. Pese a que se pueden observar diferencias en lo que se refiere a la percepción del cuidado recibido de los progenitores antes y después del programa, como se deriva de las pruebas de Wilcoxon solo las dimensiones de sobreprotección materna y sobreprotección total poseen significación estadística, estando muy cercanas a serlo en las de protección paterna (véase Tabla 3). Es decir, sin considerar otras variables, la participación en el programa UniverDI parecería incidir, al menos a juicio de los estudiantes, en el comportamiento sobreprotector de las familias, particularmente en el de las madres, reduciéndolo.

De hecho, cuando se revisan las puntuaciones medias de sobreprotección entre padres y madres, el alumnado con DIL expresa que las madres siguen mostrándose más sobreprotectoras que los padres (véase Tabla 2).

Al analizar las puntuaciones de la variable lazos parentales en el pretest, las puntuaciones medias muestran que las madres exhiben marginalmente más cuidado y sobreprotección, con un predominio del tipo de vínculo maternal constreñido: Cuidado materno (CM1) = 22,35, Sobreprotección materna (SM1) = 20,80, Tipo de vínculo parental materno (TPVM1) = 2,43; Cuidado paterno (CP1) = 22,30, Sobreprotección paterna (SP1) = 19,70 y Tipo de vínculo parental paterno (TVPP1) = 2,62.

TABLA 2. Percepción de cuidado y sobreprotección materna, paterna y total por parte de alumnado antes y después del programa UniverDi en función del sexo y del nivel de estudios inicial de los los/as estudiantes

SEXO		CM1	CP1	CM2	CP2	SM1	SM2	SP1	SP2	CT1	CT2	ST1	ST2
MUJER	Media	23,42	23,33	22,33	20,00	18,42	15,17	17,75	14,83	23,23	20,73	18,82	14,77
	Desviación	4,738	6,541	6,095	6,495	6,988	7,614	8,454	8,187	5,476	5,630	7,481	7,746
	N	12	12	12	12	12	12	12	12	13	13	13	13
HOMBRE	Media	20,75	20,75	24,38	22,13	24,38	18,75	22,63	16,63	20,75	23,25	23,50	17,69
	Desviación	6,251	6,649	8,262	9,285	5,655	6,735	6,760	5,655	6,425	8,384	6,083	5,264
	N	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
ESTUDIOS		CM1	CP1	CM2	CP2	SM1	SM2	SP1	SP2	CT1	CT2	ST1	ST2
ESO	Media	22,07	21,73	21,73	20,33	19,13	16,67	18,20	15,53	21,90	21,03	18,67	16,10
	Desviación	5,133	5,298	6,112	6,935	7,009	6,640	7,552	7,708	5,138	6,221	7,203	6,983
	N	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15	15
PCPI	Media	20,00	29,50	22,00	23,50	22,00	8,00	28,00	18,00	23,67	20,33	25,00	12,67
	Desviación	9,899	,707	11,314	9,192	4,243	7,071	4,243	4,243	9,292	8,505	6,000	9,074
	N	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3
OTROS	Media	25,33	20,33	31,00	21,67	28,33	22,00	21,67	14,00	22,83	26,33	25,00	18,00
	Desviación	4,933	12,220	4,359	12,423	2,309	7,550	10,504	7,211	8,005	8,386	6,285	5,835
	N	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
TOTAL		CM1	CP1	CM2	CP2	SM1	SM2	SP1	SP2	CT1	CT2	ST1	ST2
	Media	22,35	22,30	23,15	20,85	20,80	16,60	19,70	15,55	22,29	21,69	20,48	15,88
	Desviación	5,402	6,538	6,907	7,562	7,001	7,315	8,014	7,196	5,828	6,722	7,241	6,914
	N	20	20	20	20	20	20	20	20	21	21	21	21

TABLA 3. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon para el análisis de las diferencias en cuidado y sobreprotección materna, paterna y total antes y después del programa UniverDi^a

	CM2 - CM1	SM2 - SM1	CP2 - CP1	SP2 - SP1	CT2 - CT1	ST2 - ST1
Z	-,847 ^a	-2,151 ^b	-,692 ^b	-1,838 ^b	-,037 ^b	-2,457 ^b
Sig. asin. (bilateral)	,397	,031*	,489	,066	,970	,014*

b. Se basa en rangos negativos.
c. Se basa en rangos positivos.
* p< 0,05

Por otro lado, al analizar los datos para las medidas post se observa que las puntuaciones medias difieren aumentando el cuidado materno, pero disminuyendo la sobreprotección materna, tendencia que se repite para el lazo parental paterno, es decir, mayor cuidado y menor sobreprotección en comparación con las medidas pre. Estas son las puntuaciones: CM2 = 23,15, SM2 = 15,81, TVPM2 = 2,76; CP2 = 19,86, SP2 = 14,81, TVPP2 = 2,48. Se observan resultados similares a los de la medida pre donde las madres muestran más cuidado y sobreprotección que los padres. Sin embargo, en las medidas post el tipo de vínculo parental cambia de constreñido a ausente.

Al tomar los datos de modo general (media del padre y de la madre para cada dimensión), se constata que, en las medidas de sobreprotección y cuidado, tanto en el pre- como en el postest, se mantiene la tendencia del cuidado y la sobreprotección materna como la forma de crianza con mayor predominio, seguido del cuidado paterno, tal y como se observa en la Tabla 2.

Tomando en consideración el sexo del estudiantado de UniverDi (véase Tabla 2), los datos indican que las alumnas refieren un mayor cuidado materno (CM1m: 23,42, CP1m: 23,33, SM1m: 18,42, SP1m: 17,75) y los alumnos perciben un mayor cuidado y sobreprotección paternas (CM1h: 20,75, CP1h: 24,38, SM1h: 20,75 y SP1h: 22,63). Al analizar las diferencias de las medias según el sexo en el postest se encuentra que los alumnos expresan mayores puntuaciones en todas las dimensiones que las alumnas (CM2h = 24,38 vs. CM2m = 22,33; SM2h = 18,75 vs. SM2m = 15,17; CP2h = 22,13 vs. CP2m = 20,00, y SP2h = 16,63 vs. SP2m = 14,83). Es decir, expresan un mayor cuidado y sobreprotección por parte de los progenitores en comparación con las mujeres. Al analizar los datos con las puntuaciones totales tanto en las medidas pre y post, los resultados apuntan a que los alumnos hombres expresan que reciben menos cuidados y más sobreprotección de sus progenitores que sus compañeras mujeres. No obstante, las pruebas de contraste de hipótesis realizadas con el estadístico U de Mann-Whitney ponen de manifiesto que no existen diferencias estadísticamente significativas debidas al sexo (véase Tabla 4).

Cuando se toma en consideración el “nivel de estudios” previo de los estudiantes de UniverDi (ESO, Programa de Cualificación Profesional –PCPI– y otros estudios de menor nivel educativo), se observa que quienes poseen “otros niveles de estudios” tanto en las medidas pre- como las medidas postest, obtienen puntuaciones mayores para las dimensiones de cuidado y sobreprotección materna que el resto (véase Tabla 2).

También en el pretest, el cuidado paterno muestra puntuaciones mayores para estudiantes que finalizaron “PCPI” (29,50), en comparación con el alumnado que terminó los estudios de “otros tipos de estudios” (20,33) o el que cursó la ESO (21,73). En sobreprotección paterna la dimensión con mayor puntuación es también la categoría PCPI (28,00) si se compara con la obtenida por ESO (18,20) u “otros niveles de estudios” (21,67).

Añadido a lo anterior, se aprecia una disminución de las dimensiones sobreprotección y cuidado en las siguientes categorías: alumnado que ha terminado la ESO, PCPI y otros estudios, a excepción de la percepción del alumnado que finalizó la ESO respecto al cuidado materno (CM1 = 18,20 y CM2 = 20,33) y al que cuenta con otros estudios para el cuidado paterno (CP1 = 21,67 y CP2 = 20,33).

Finalmente, cabe decir que al considerar globalmente las dimensiones cuidado y sobreprotección, tomando el valor medio atribuido a los padres y a las madres, se observa una disminución de las mismas al terminar el programa UniverDI, con la excepción de los estudiantes que cuentan con otros estudios.

TABLA 4. Pruebas U de Mann-Whitney para el análisis de las diferencias en cuidado y sobreprotección materna, paterna y total en función del sexo de los estudiantes del programa UniverDi

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de CM1 es la misma entre categorías de SEXO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,270	Conserve la hipótesis nula.
2	La distribución de CP1 es la misma entre categorías de SEXO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,343	Conserve la hipótesis nula.
3	La distribución de SM1 es la misma entre categorías de SEXO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,069	Conserve la hipótesis nula.
4	La distribución de SP1 es la misma entre categorías de SEXO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,208	Conserve la hipótesis nula.
5	La distribución de CM2 es la misma entre categorías de SEXO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,473	Conserve la hipótesis nula.
6	La distribución de CP2 es la misma entre categorías de SEXO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,624	Conserve la hipótesis nula.
7	La distribución de SM2 es la misma entre categorías de SEXO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,384	Conserve la hipótesis nula.
8	La distribución de SP2 es la misma entre categorías de SEXO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,521	Conserve la hipótesis nula.
9	La distribución de CT1 es la misma entre categorías de SEXO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,374	Conserve la hipótesis nula.
10	La distribución de CT2 es la misma entre categorías de SEXO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,414	Conserve la hipótesis nula.
11	La distribución de ST1 es la misma entre categorías de SEXO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,161	Conserve la hipótesis nula.
12	La distribución de ST2 es la misma entre categorías de SEXO.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,500	Conserve la hipótesis nula.

6.3. Los discursos de los estudiantes de UniverDI tras haber superado el programa de estudio

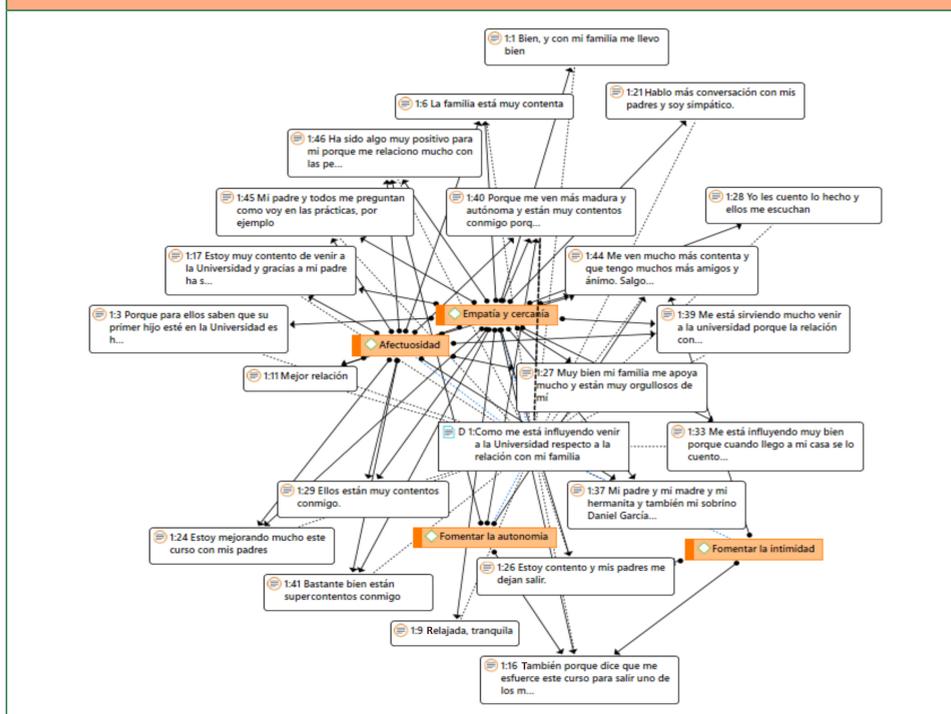
En la tercera fase del estudio se analizaron los discursos articulados por el alumnado de UniverDI con la ayuda del “guion para la reflexión grupal” referido con anterioridad. Las categorías propuestas para el análisis han sido inspiradas en las que se proponen en el PBI (Parker *et al.*, 1979). Del mismo modo, se han utilizado sus mismos códigos, en vez de asignarlos de forma arbitraria. Motivos de espacio impiden presentar con mayor extensión el análisis de su discurso. En la Figura 2 se presenta de forma sintética el mapa de redes que recoge los discursos elicitados durante la entrevista grupal con los estudiantes.

En la dimensión *Cuidado*, el código de “empatía y cercanía” obtiene un enraizamiento de 21, seguido del código “afectuosidad”, con un enraizamiento de 17. Los códigos “contención emocional”, “frialdad emotiva” e “indiferencia” obtienen un enraizamiento de 0.

En la dimensión *Sobreprotección*, el código con mayor enraizamiento es el “fomento de la autonomía” (ausencia de prevención de la conducta autónoma), con 24, seguido del código “fomentar la intimidad” (ausencia de intrusión) con un enraizamiento de 8. El grupo de estudio no hace referencia a los restantes códigos que definen la presencia o ausencia de sobreprotección: “contacto excesivo”, “control”, “sobreprotección” e “infantilización”.

Las expresiones más frecuentes y características de los/as estudiantes al finalizar su programa en la universidad reflejan la felicidad, el orgullo y la satisfacción por haber desarrollado y completado sus estudios, lo que en general asocian con el apoyo y cariño familiar y a nuevas parcelas de autonomía y autodeterminación, todo ello en un contexto en el que parecen haber mejorado las relaciones familiares: “Me ven más madura y autónoma y están muy contentos conmigo”, “Me está sirviendo de mucho venir a la universidad”, “Me ven mucho más contenta y que tengo muchos más amigos”, “La familia está muy contenta”, “Estoy mejorando mucho con mis padres este año”, “Yo les cuento lo hecho y ellos me escuchan”.

FIGURA 2. Mapa de redes, que expresa el análisis de los discursos de las entrevistas en profundidad realizado al alumnado del Programa UniverDI



7. Discusión

Dado el tipo de diseño de investigación empleado, limitado por los requerimientos del programa educativo, que no permite implementar el diseño metodológico ideal, así como por el reducido número de participantes, las aseveraciones que se pueden realizar a partir de los datos y materiales recogidos y de los análisis realizados deben tomarse con extrema cautela. Está claro que existen evidentes atentados contra la validez interna y externa que habría que considerar (Campbell y Stanley, 2005).

No obstante lo anterior, se puede afirmar que las PDIL, y particularmente sus familias, se acercan a los programas como UniverDI, de formación postsecundaria, con grandes expectativas, pero también con importantes temores. A ello sin duda contribuye el hecho de la novedad del programa en su medio local y el prestigio y potencial impacto que al mismo le otorga su estatus universitario, que lo convierten en único. Las actitudes favorables hacia sus hijos/as (Heiman, 2002), así como el impacto positivo que estos han tenido sobre la dinámica familiar (Stainton y Besser, 1998), constituyen aspectos que han sido descritos en otras investigaciones y suponen un rasgo destacable del discurso de los padres y madres de los estudiantes de UniverDI. Así lo atestiguan los materiales cualitativos recogidos en la primera fase de esta investigación. Estas actitudes positivas suelen ir acompañadas, no obstante, por importantes temores y preocupaciones, tanto sobre las nuevas situaciones que han de enfrentar sus hijos e hijas como sobre su futuro, particularmente cuando ya no estén para apoyarles (Fernández-Alcántara *et al.*, 2017; Fernández-Avalos *et al.*, 2020). Como se ha observado, los padres y las madres tienen muy claros los aspectos en los que sus hijos e hijas han de mejorar, saben que pueden hacerlo y, a la vez, son realistas en este sentido. Por otra parte, observan positiva y esperanzadamente que el contexto universitario les abrirá a nuevas oportunidades y relaciones, pero manifiestan temores fundados en función de las experiencias vividas de rechazo y discriminación (Gómez-Puerta y Cardona Moltó, 2010; Monjas *et al.*, 2014).

Pese a estos lógicos temores, las actitudes positivas de las familias frente al programa han incidido, muy posiblemente, en los buenos resultados que este ha tenido tanto sobre su propio comportamiento como sobre el de sus hijos e hijas con DI.

Así, en general, se percibe que al finalizar el programa UniverDI tanto padres como madres siguen siendo cariñosos/as a los ojos de sus hijos e hijas a la par que tienden a reducir su comportamiento sobreprotector. Esto resulta especialmente significativo en el caso de las madres, pero también muestra diferencias destacables en el de los padres.

En el caso de las madres, si bien se observa un aumento en la dimensión cuidados, debe recordarse que esta incluye tanto cuidados como afecto, por lo que se puede atisbar un cambio de modelo de lazos parentales. A pesar de que no se han constatado diferencias estadísticamente significativas en lo que se refiere a la percepción de cuidado y protección en función del sexo de las PDIL ni de los estudios previos que estas han realizado, sí cabe apuntar algunas cuestiones en este sentido. Por un lado, es interesante reparar en la evolución de los lazos parentales en función de la variable sexo, ya que los hombres reciben más cuidado y sobreprotección por parte de

los progenitores, lo que les mantendría más cerca del modelo parental constreñido. Con respecto al nivel de estudios y su relación con las dimensiones de los modelos parentales, el modelo parental tiende a ser ligeramente más constreñido en quienes no han llegado a terminar la ESO ni tampoco el PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial).

También en los términos empleados por Gómez *et al.* (2010), parecería que las familias se mueven de una vinculación constreñida a una débil, que, sin llegar a constituir una vinculación óptima (tal vez difícil dependiendo del grado de DI), resulta altamente positiva. Resultaría que haber realizado estudios dentro del contexto universitario mejora de forma muy notable el respeto a la intimidad, la efectividad, el fomento de la autonomía y la empatía dentro del contexto familiar.

Esto mismo parece derivarse de la tercera fase de la investigación, en la que los estudiantes refirieron comportamientos sintónicos con una creciente autodeterminación e independencia, permitida por sus progenitores, mostrando conductas cada vez más autónomas, pero sin renunciar a una relación cariñosa. Apuntan aspectos tan básicos, pero tan importantes, como salir solos, ir en autobús a la universidad, tener pareja, que se respete su intimidad y el ver a sus progenitores más contentos y orgullosos.

8. Conclusiones

Los resultados de este trabajo están en sintonía con otros obtenidos en investigaciones realizadas con programas similares como los reportados por Martín *et al.* (2013), que además refieren un impacto positivo de las PDIL sobre la propia universidad, aspecto que, en este caso, no fue foco de atención.

De este modo, se ha puesto de manifiesto la relación existente entre el logro escolar de los hijos y el estilo parental de los padres y madres ya que, como se formuló en la hipótesis, las personas con DI, al cursar estudios en el contexto universitario, experimentan una disminución de la sobreprotección dentro del microsistema familiar y parecen mejorar su autodeterminación personal. No obstante, sería necesario un estudio más profundo del proceso académico anterior del alumnado, así como de otros aspectos de su contexto, para reforzar las evidencias que apoyan estas primeras conclusiones.

Lo que sí parece poco cuestionable es que programas como el que aquí se ha investigado producen efectos relevantes y positivos en el modelo de vinculación de los progenitores con las PDIL. Si antes de asistir a la universidad prevalecía un modelo parental de tipo constreñido, con alta sobreprotección, alto cuidado, después de esta experiencia se observa una disminución relevante de la sobreprotección en ambos progenitores, lo que indica un cambio de modelo parental, que, si bien sin alcanzarlo, tendería hacia “óptimo” al estar caracterizado por baja protección y alto cuidado.

Para finalizar, cabe decir que el alumnado del Programa UniverDi, tras haber cursado el Certificado Universitario, hace referencia solo a aspectos positivos, destacando

que la experiencia universitaria les ha permitido ser más autónomos y ocupar una posición más equitativa en el seno de sus familias.

En futuras investigaciones se pretende seguir profundizando sobre las consecuencias de la asistencia a la universidad de las personas con DIL, tratando de analizar la importancia que tienen los entornos que acogen a las PDIL para brindarles las oportunidades que, por derecho, ya tienen (Convención de los Derechos Humanos para las Personas con Discapacidad, 2006. Art. 24. Education).

9. Referencias bibliográficas

- ABADIN, R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(4), 407-412.
- BALLÚS-CREUS, C. (1991). *Adaptació del Parental Bonding Instrument*. Escola Professional de Psicologia.
- BARRON, K. (2001). Autonomy in everyday life, for whom? *Disability and Society*, 16(3), 431-447.
- BORLAND, J. y JAMES, S. (1999). The learning experience of students with disabilities in higher education. A case study of a UK university. *Disability and Society*, 14(1), 85-101.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La Ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales diseñados*. Paidós.
- CABEZAS, D. y FLORES, J. (2015). *Educación postsecundaria en el entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual*. Fundación PRODIS y Fundación Iberoamericana DOWN 21.
- CAMPBELL, D. y STANLEY, J. (2005). *Diseños experimentales y cuasi-experimentales en la investigación social*. Amorrortu.
- CAPRI, C. y SWARTZ, L. (2017). We are actually, after all, just children': Caring Societies and South African infantilisation of adults with intellectual disability. *Disability and Society*, 33(2), 285-300. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1409102>
- CARROLL, S., HERMAN, A. y WICKIZER, G. (2012). *Faculty and students insights on postsecondary inclusion*. Paper presented at State of the Art Conference on Postsecondary Education and Individuals with Intellectual Disabilities, November 30. Fairfax, Virginia.
- CAVEDO, L. C. y PARKER, G. (1994). Parental bonding instrument. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 29(2), 78-82.
- CRESWELL, J. W., CLARK, V. L. P., GUTMANN, M. L. y HANSON, W. E. (2003). Advanced mixed method research design. En A. TASHAKKORI y C. TEDDLIE (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209-214). Sage.
- DESATNIK, O. (2004). El modelo estructural de Salvador Minuchin. En L. EGUILUZ (Comp.), *Terapia familiar. Su uso hoy en día* (pp. 49-79). Pax México.
- EISENMAN, L. T. y MANCINI, K. (2010). College perspectives and issues. En M. GRIGAL y D. HART (Eds.), *Think College: Postsecondary education options for students with intellectual disabilities* (pp. 161-187). Paul H. Brookes.
- FERNÁNDEZ-ALCÁNTARA, M., CORREA-DELGADO, C., MUÑOZ, Á., SALVATIERRA, M. T., FUENTES-HÉLICES, T. y LAYNEZ-RUBIO, C. (2017). Parenting a child with a learning disability: a qualitative approach. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(5), 526-543.

- FERNÁNDEZ-ÁVALOS, M. I., PÉREZ-MARFIL, M. N., FERRER-CASCALES, R., CRUZ-QUINTANA, F., CLEMENT-CARBONELL, V. y FERNÁNDEZ-ALCÁNTARA, M. (2020). Quality of life and concerns in parent caregivers of adult children diagnosed with intellectual disability: a qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), 8690. <https://doi.org/10.3390/ijerph17228690>
- GETZEL, E. E. (2008). Addressing the persistence and retention of students with disabilities in higher education: incorporating key strategies and supports on campus. *Exceptionality*, 16(4), 207-219.
- GLADSTONE, G., PARKER, G., WILHELM, K., MITCHELL, P. y AUSTIN, M. P. (1999). Characteristics of depressed patients who report childhood sexual abuse. *American Journal of Psychiatry*, 156(3), 431-437.
- GOFFMAN, E. (2003). *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- GÓMEZ, Y., VALLEJO, V. J., VILLADA, J. y ZAMBRANO, R. (2010). Propiedades psicométricas del Instrumento de Lazos Parentales (Parental Bonding Instrument, PBI) en la población de Medellín, Colombia. *Pensando Psicología*, 6(11), 65-73.
- GÓMEZ-PUERTA, M. y CARDONA, M. C. (2010). Percepciones y actitudes de los padres acerca de la discriminación de sus hijos por razón de discapacidad intelectual. *Educación y Diversidad*, (4)1, 73-88.
- GRIGAL, M., HART, D. y WEIR, C. (2012). A survey of postsecondary education programs for students with intellectual disabilities in the United States. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 223-233. <https://doi.org/10.1111/jppi.12012>
- HAFNER, D., MOFFATT, C. y KISA, N. (2011). Novedad: integración de estudiantes con discapacidades intelectuales y de desarrollo en una universidad de artes liberales de 4 años. *Desarrollo Profesional para Personas Excepcionales*, 34(1), 18-30.
- HART, D., GRIGAL, M. y WEIR, C. (2010). Expanding the paradigm: Postsecondary education options for individuals with autism spectrum disorder and intellectual disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 134-150. <https://doi.org/10.1177/1088357610373759>
- HEIMAN, T. (2002). Parents of children with disabilities: resilience, coping, and future expectations. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(2), 159-171. <https://doi.org/10.1023/A:1015219514621>
- HEMM, C., DAGNAN, D. y MEYER, T. D. (2018). Social anxiety and parental overprotection in young adults with and without intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(3), 360-368. <https://doi.org/10.1111/jar.12413>
- HENDEY, N. y PASCALL, G. (1998). Independent living: gender, violence and the threat of violence. *Disability and Society*, 13(3), 415-427. <https://doi.org/10.1080/09687599826713>
- HEYWOOD, J. (2010). Childhood disability: ordinary lives for extraordinary families. *Community Practitioner: the Journal of the Community Practitioners' and Health Visitors' Association*, 83(4), 19.
- IBÁÑEZ, N., MUÑOZ, D., ORTEGA, M. y SORIANO, J. (2006). Construcción del vínculo parental en patología alimentaria y trastorno límite de la personalidad asociado. *Trastornos de la Conducta Alimentaria*, 4, 386-422.
- IRAZABAL, M., PASTOR, C. y MOLINA, M. C. (2016). Family impact of Care and Respite Service: life experiences of mothers of adult children with intellectual disability and mental disorders. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 55, 7-18.

- IZUZQUIZA GASSET, D. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de Educación Superior: el Programa Promentor. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(1), 109-125.
- JONES, M. M. y GOBLE, Z. (2012). Creating effective mentoring partnerships for students with intellectual disabilities on campus. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 270-278. <https://doi.org/10.1111/jppi.12010>
- LYNCH, K. B. y GETZEL, E. E. (2013). Practice brief: assessing impact of inclusive postsecondary education using the Think College Standards. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(4), 385-393.
- MADRIGAL-LIZANO, A. M. (2015). El papel de la familia de la persona adulta con discapacidad en los procesos de inclusión laboral: un reto para la educación especial en Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 197-211. <https://doi.org/10.15359/ree.19-2.12>
- MARTÍN, R. C., GASSET, D. I. y GÁLVEZ, I. E. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 41-57.
- MONJAS, M. I., MARTÍN-ANTÓN, L. J., GARCÍA-BACETE, F. J. y SANCHIZ, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30(2), 499-511. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>
- O'CONNOR, B., WATSON, R., POWER, D. y HARTLEY, J. (1998). Students with disabilities: code of practice for Australian tertiary institutions. *Commonwealth of Australia Department of Education Training and Youth Affairs*. QUT Publications and Printing.
- PALACIO, M. M. y LILIAN, N. (2009). La autodeterminación en adolescentes con discapacidad intelectual. *Innovar*, 19(1), 53-64.
- PARKER, G. (1990). The Parental Bonding Instrument: a decade of research. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology: the International Journal for Research in Social and Genetic Epidemiology and Mental Health Services*, 25(6), 281-282. <https://doi.org/10.1007/BF00782881>
- PARKER, G., TUPLING, H. y BROWN, L. B. (1979). A parental bonding instrument. *British Journal of Medical Psychology*, 52(1), 1-10. <https://doi.org/10.1111/j.20448341.1979.tb02487.x>
- PARRA, V. M., PALACIOS, A. y ROMAÑACH, J. (2007). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. DiversitAs Ediciones.
- RILLOTTA, F., ARTHUR, J., HUTCHINSON, C. y RAGHAVENDRA, P. (2020). Inclusive university experience in Australia: perspectives of students with intellectual disability and their mentors. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24(1), 102-117. <https://doi.org/10.1177/1744629518769421>
- RYAN, J. y STRUTHS, J. (2004). University education for all? Barriers to full inclusion of students with disabilities in Australian universities. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 73-90. <https://doi.org/10.1080/1360311032000139421>
- SATO, T., NARITA, T., HIRANO, S., KUSUNOKI, K., SAKADO, K. y UEHARA, T. (1999). Análisis factorial confirmatorio del Parental Bonding Instrument en una población japonesa. *Medicina Psicológica*, 29(1), 127-133. <https://doi.org/10.1017/S003329179800779X>
- SCHALOCK, R. L. y VERDUGO, M. Á. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 224, 21-36.
- SCHWEITZER, R. D. y LAWTON, P. A. (1989). Drug abusers' perceptions of their parents. *British Journal of Addiction*, 84(3), 309-314. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.1989.tb03464.x>

JÓVENES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD:
ENTRE LA SOBREPOTECCIÓN Y LA AUTODETERMINACIÓN
S. DELGADO CATALÁN, A. ARIAS ASTRAY Y E. SOTOMAYOR MORALES

- STAINTON, T. y BESSER, H. (1998). The positive impact of children with an intellectual disability on the family. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 23(1), 57-70. <https://doi.org/10.1080/13668259800033581>
- VILAREGUT, A. (2002). *Família y drogoaddicció: dinàmica familiar, vincle conjugal i parental en famílies amb un membre jove-adult drogodependent*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Ramon Llull, Barcelona, España.

