

UNIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD INTELLECTUAL: APORTES A LA CALIDAD DE VIDA SEGÚN LAS PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES Y PADRES DE UN CONTEXTO CHILENO

University and Intellectual Disability: Contributions to Quality of Life According to the Perceptions of Students and Parents in a Chilean Context

Paula CONTESSE CARVACHO
Universidad Autónoma de Barcelona
paula.contesse@gmail.com

Pilar PINEDA HERRERO
Universidad Autónoma de Barcelona

Josep María SANAHUJA GAVALDÀ
Universidad Autónoma de Barcelona

Recepción: 17 de diciembre de 2021

Aceptación: 9 de marzo de 2022

RESUMEN: La finalización de la educación postsecundaria se asocia con un mejor acceso al empleo y es una forma importante de incrementar los índices de calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual; y aun cuando los programas universitarios inclusivos han aumentado en todo el mundo, se sabe poco acerca de cómo estos impactan directamente en la calidad de vida de los estudiantes con DI. *Objetivo:* Conocer cómo la participación en un programa universitario para estudiantes con discapacidad intelectual contribuye a su calidad de vida. *Método:* Se aplicó la Escala Integral de CDV para personas con DI y del Desarrollo y se analizan los resultados considerando variables de curso, rol y género de los participantes. *Resultados:* Se observa un incremento en todas las dimensiones de la CDV y en el índice total en los cursos superiores. Los padres

evalúan con mejores puntajes todas las dimensiones de la CDV que los estudiantes. Ambos grupos (estudiantes y sus padres) creen que el programa ha contribuido a la mejora de la calidad de vida y manifiestan que hacen falta mayores instancias de participación con pares sin discapacidad.

PALABRAS CLAVE: calidad de vida; discapacidad intelectual; universidad.

ABSTRACT: Completion of post-secondary education is associated with better access to employment and is an important way of increasing quality of life rates for people with intellectual disabilities; and even though inclusive university programs have increased around the world, little is known about how they directly impact the quality of life of students with ID. *Target:* Know how participation in a university program for students with intellectual disabilities contributes to their quality of life. *Method:* The Comprehensive QOL Scale for people with ID and Development was applied and the results were analyzed considering variables of course, role and gender of the participants. *Results:* An increase is observed in all the dimensions of the QOL and in the total index in the higher courses. Parents evaluate all QOL dimensions with better scores than students. Both groups (students and their parents) believe that the program has contributed to improving the quality of life and state that greater instances of participation with non-disabled peers are needed.

KEYWORDS: quality of life; intellectual disability; University.

1. Introducción

LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA ES MÁS QUE UN CAMINO HACIA EL MUNDO LABORAL. En ella, los estudiantes universitarios crean nuevas relaciones que pueden fortalecer sus habilidades interpersonales y conducir a nuevas amistades; aumentan las habilidades de independencia y aprenden a gestionar sus vidas de una manera más eficaz (Lee *et al.*, 2021). Sin embargo, esta experiencia no ha estado disponible para jóvenes y adultos con discapacidad intelectual (DI de ahora en adelante). Tradicionalmente las universidades han sido un espacio donde las personas con discapacidad no han tenido acceso, ya sea por infraestructuras inaccesibles o porque las rutas de acceso son estandarizadas, no aptas para todas las personas (O'Donovan, 2021). Es decir, el ingreso en la Universidad ha sido para aquellos que cumplen ciertos requisitos de entrada como contar con un diploma de escuela secundaria que, a su vez, exige calificaciones específicas (Vinoski *et al.*) y capacidades físicas, sensoriales, cognitivas y emocionales que no impliquen cambios en los entornos tradicionales de educación.

En Chile, con la Ley 20422 que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (Ministerio de Planificación. Chile, 2010), se ha exigido a las Universidades la incorporación de estudiantes en situación de discapacidad, lo que ha implicado la adaptación de espacios físicos, capacitación docente y la creación de departamentos de inclusión que apoyan los procesos inclusivos

en contextos universitarios de jóvenes con discapacidad física, sensorial, de aprendizaje, emocionales y sociales. Sin embargo, para jóvenes y adultos con DI, aún no es una alternativa viable ya que su “desarrollo cognitivo, lingüístico y su capacidad de pensamiento reflexivo no siempre se encuentran acorde a los parámetros de ingreso a este sistema educacional, que se basa fundamentalmente en el pensamiento reflexivo y ABSTRACTO” (Lucía y Von Furstenberg Letelier, 2011, p. 74). Sin embargo, aun cuando no es una alternativa generalizada, las experiencias de educación universitaria para personas con DI está en aumento en todo el mundo (Lee *et al.*, 2021; Whirley *et al.*, 2020). Existen pocos estudios acerca de cómo los programas impactan directamente a los estudiantes con DI; la mayoría de las investigaciones al respecto se centran en el impacto en el empleo (Lee *et al.*, 2021; Prohn *et al.*, 2018), donde se ha descubierto que la educación superior para jóvenes o adultos con DI está fuertemente relacionada con resultados laborales positivos (Kaya, 2018). Otros estudios han tenido un carácter más cualitativo, orientados a conocer los beneficios que perciben los estudiantes, padres y personal del programa, durante el tiempo que se está en la universidad (Miller *et al.*, 2018), pero sin utilizar medidas estandarizadas o datos objetivos que permitan capturar las formas en que los estudiantes participantes en programas universitarios inclusivos se ven afectados.

El presente estudio aborda esta brecha en la investigación, explorando cómo un programa universitario chileno destinado a jóvenes con DI afecta a su CDV en cada una de sus dimensiones; es decir, saber si, tras su paso por la universidad, su CDV se ve afectada, en qué medida y qué debería cambiar. Para ello se utilizó la Escala de Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo (Verdugo *et al.*, 2013), teniendo como informantes a los propios estudiantes y sus respectivos padres.

1.1. Educación universitaria inclusiva

Junto con el incremento de la educación universitaria inclusiva, existe también una enorme diversidad de programas orientados a las personas con DI. Brady (2021) explica que esta diversidad se debe a que aún es un fenómeno reciente, con escaso consenso de cómo debe ser un programa universitario inclusivo. Agrega, además, que la mayoría de los programas existentes se han formado sin una base fundamentada en la investigación, reclamando la importancia de ella para comprobar el éxito de los programas universitarios. Brady compara la creación de estos programas con la metáfora “Building an air craft as one is flying it” (Brady, 2021, p. 206), que en español sería “Construir un avión mientras uno lo está volando”.

Investigadores como Grigal *et al.* (2012) y Neubert y Moon (2006) han identificado tres modelos de programas universitarios para jóvenes con DI según el nivel de inclusión: sustancialmente separado, mixto o híbrido e inclusivo.

El modelo *sustancialmente separado* hace referencia a aquellos programas que ofrecen cursos y actividades exclusivas para los estudiantes con DI y con escasa relación con estudiantes universitarios convencionales. Este modelo ofrece, generalmente,

actividades relacionadas con habilidades para la vida independiente, preparación para el trabajo y habilidades de socialización (Grigal *et al.*, 2012) entre otras actividades específicas de cada programa. Las actividades de interacción con estudiantes sin DI suelen ser en los espacios de recreación. Generalmente este tipo de programas no entrega un título, sino un certificado de finalización del programa realizado. El modelo *mixto o híbrido* ofrece cursos específicos para estudiantes con DI combinados con la posibilidad de participar en cursos con estudiantes sin DI, generalmente en modalidad de oyente, sin que cuenten sus calificaciones. Y el modelo *inclusivo o de apoyo individual* inclusivo involucra a los estudiantes con DI en todos los aspectos de la comunidad universitaria, de manera similar a los estudiantes universitarios tradicionales, con asesoramiento y apoyo educativo. Cabe mencionar que los dos primeros modelos aún están en la esfera de la exclusión ya que proveen un aprendizaje total o parcial junto a otros estudiantes con DI únicamente.

Independiente del modelo, la investigación de los efectos de un programa universitario en los estudiantes con DI, en su mayoría, tienden a ser positivos. Prohn *et al.* (2018) examinaron los cambios en la independencia en seis estudiantes con DI que participan en un programa inclusivo de educación postsecundaria y encontraron que, tras un año, demostraban más habilidades de adaptación y que requerían menos apoyo en sus vidas diarias. Otros estudios demuestran que los estudiantes con DI que participan en la universidad experimentan una mayor satisfacción en la autoestima, el respeto propio, las relaciones interpersonales, en la autodeterminación y la inclusión social (Kleinert *et al.*, 2012; Lee *et al.*, 2021); estas son dimensiones que componen la calidad de vida descrita por Schalock y Verdugo (2016). Sumado a ello, los estudiantes mejoran las posibilidades de empleo y sus trabajos son mejor remunerados (Grigal *et al.*, 2011; O'Brien y Bonati, 2019).

Otros estudios han explorado las barreras que enfrentan los programas universitarios para personas con DI; Plotner y Marshall (2015) encontraron, entre ellas: las percepciones del entorno universitario, el financiamiento y las vías de acceso. Respecto a las percepciones, Kleinert *et al.* (2012) argumentaron que una de las barreras para la universidad inclusiva se encuentra en las actitudes de subestima y las bajas expectativas de que los estudiantes con DI puedan contribuir al entorno universitario. Al contrario, Westling *et al.* (2013) encontraron que los estudiantes universitarios eran muy positivos sobre sus experiencias con estudiantes con DI que participaban en la universidad. Respecto al financiamiento, el convertirse en estudiante universitario generalmente se traduce en el pago de una matrícula que puede o no estar subvencionada por la financiación gubernamental, dependiendo de algunos requisitos que las personas con DI no siempre alcanzan, como lo son un puntaje elevado de calificaciones y la finalización del último curso de secundaria. Por lo tanto, este tipo de programas tiende a depender de la filantropía, el compromiso corporativo y la obtención de subvenciones (O'Brien y Bonati, 2019). Con relación a las vías de acceso a la universidad, estas son tradicionales, sin vías alternativas para las personas con DI, y generalmente hay una tendencia a la “buena voluntad” de algunas universidades que han creado sus propias vías de ingreso para personas con DI, pero sin un apoyo de políticas públicas que vayan en ese sentido (O'Donovan, 2021).

La Universidad Andrés Bello de Chile es un ejemplo de este tipo de programa. Es pionera en el país con un programa para jóvenes con DI y ha tenido que enfrentar estos desafíos para llevar a cabo la propuesta inclusiva y que hoy ya tiene 14 años de funcionamiento. Han existido otras experiencias que han seguido el ejemplo que no han podido subsistir, probablemente debido a estas tres grandes barreras que se han mencionado. Cabe destacar que para participar en el programa los estudiantes deben tener: (a) 18 años de edad, (b) una discapacidad intelectual o del desarrollo, (c) no cumplir con los requisitos de admisión en un programa universitario estándar y (d) exhibir suficientes habilidades comunicativas y funcionales según lo determinado por el equipo del programa. No es necesario haber cursado la enseñanza secundaria obligatoria; se aceptan estudiantes que se hayan beneficiado de la Escuela Especial e incluso aquellos que, hasta la fecha, no había encontrado una alternativa de formación. El programa tiene una duración de tres años, por lo que en el estudio se incluyó a todos los estudiantes matriculados al año 2019 de las tres ciudades.

1.2. *Calidad de Vida*

Existen muchas definiciones de CDV, sin embargo, se ha considerado que el modelo ecológico propuesto por Schalock y Verdugo (2016) es el más adecuado para este trabajo por encontrarse alineado con la actual definición de DI enmarcada bajo un paradigma de apoyo a la calidad de vida que integra los conceptos claves y apoyos (Gómez *et al.*, 2021). En este paradigma el concepto de CDV proporciona un marco para el desarrollo de políticas, mejora de prácticas y la evaluación de resultados debido a la propiedad universal del concepto, los valores, el enfoque en el individuo y el énfasis en los resultados valorados (Mittler, 2015; Schalock y Verdugo, 2019).

La CDV es definida como “un estado deseado de bienestar personal que: (a) es multidimensional; (b) tiene propiedades éticas –universales– y émicas –ligadas a la cultura–; (c) tiene componentes objetivos y subjetivos; y (d) está influenciada por factores personales y ambientales” (Verdugo *et al.*, 2009, p. 19). En este modelo se distinguen ocho dimensiones esenciales de calidad de vida que son importantes para todas las personas: bienestar emocional, bienestar físico, bienestar material, relaciones interpersonales, desarrollo personal, autodeterminación, inclusión social y derechos.

En el campo de la DI existe una alineación entre la prestación de los apoyos con el marco de calidad de vida, enfatizando el rol que los apoyos individualizados desempeñan en la mejora de los resultados personales relacionados con la CDV (Van Loon, 2009). Así, por ejemplo, la evaluación de necesidades determina los apoyos que una persona necesita para participar correctamente en actividades vitales más importantes y, por tanto, obtener resultados personales mejorados (Schalock, 2009). Este plan individualizado se construye sobre la base de las dimensiones de la calidad de vida, cuyos resultados se utilizan para evaluar el impacto del plan individualizado, entregando referencias, a través de informes de cambios longitudinales en los resultados personales a nivel individual, del sistema/organización, y en comparación con los índices de la CDV de la comunidad (Keith y Bonham, 2005) y resumir el progreso de la persona y proporcionar

comentarios a la organización (Schalock, 2009). Los criterios para seleccionar resultados personales concretos son aquellos que reflejan lo que las personas quieren en sus vidas, se relacionan con normas y principios actuales y futuros, los proveedores de servicios tienen algún control sobre ellos y se pueden utilizar con el objetivo de informar sobre la calidad y la mejora (Schalock y Verdugo, 2007). Así surgen los seis estándares de programas de calidad de vida enumerados en la Tabla 1.

TABLA 1. Estándares de programas de calidad de vida

La aplicación de los principios de calidad de vida. El uso en los programas de principios basados en la calidad de vida. La medida de resultados personales. La demostración de fidelidad al modelo conceptual. La vinculación entre las necesidades de apoyo evaluadas y las dimensiones de calidad de vida. El uso de resultados personales para guiar el cambio organizacional y la mejora de la calidad.

Fuente: Schalock y Verdugo, 2016, p. 23.

2. Método

El objetivo de este estudio es utilizar el modelo de Calidad de Vida como marco de orientación para medir el efecto en los estudiantes con DI que participan de un programa universitario chileno. Para ello se utilizó un enfoque cuantitativo en el cual se evaluó el nivel de CDV y sus componentes según la percepción de los estudiantes y sus padres y se establecieron comparaciones entre los resultados.

2.1. Participantes

Este estudio incluyó a 126 estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual leve a moderada¹ de los cuales el 58 % son hombres y el 42 % mujeres (ver Tabla 2). Todos ellos matriculados en el programa Diploma en Habilidades Laborales, perteneciente a la Universidad Andrés Bello de Chile y que está presente en tres ciudades: Santiago, Viña del Mar y Concepción. En relación con los perfiles de los estudiantes que participaron de la investigación distribuidos por ciudad y sexo, se determinó que la ciudad de Santiago es la que cuenta con mayor cantidad de matrícula, ya que es una ciudad con mayor población y con mayores posibilidades de estudiantes que no requieren apoyo financiero para estudiar en la universidad, a diferencia de Concepción y Viña del Mar, donde la mayoría cuenta con apoyo financiero privado.

¹ Esta información es entregada por la universidad.

TABLA 2. Distribución de estudiantes por sexo y ciudad

	Primer año		Segundo año		Tercer año		Total
	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	
Santiago	13	10	6	16	7	11	63
Viña del Mar	5	8	6	4	3	9	35
Concepción	6	6	4	4	2	6	28
Total	24	24	16	24	12	26	126

2.2. Instrumentos

Para la recopilación de datos se utilizó la Escala INICO-FEAPS de evaluación integral de la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual o del desarrollo; es la que ofrece más evidencias empíricas en su aplicación (Gómez *et al.*, 2010; Verdugo *et al.*, 2012; Wang *et al.*, 2010). Esta escala está compuesta por dos subescalas: el informe de otras personas y el autoinforme, con 72 ítems equivalentes que evalúan aspectos observables de la vida de la persona con discapacidad. El primero lo diligencian un informante clave (en este caso fueron los padres de los estudiantes) y el segundo las personas con DI. El formato de respuesta de la escala es tipo Likert con cuatro opciones: nunca, algunas veces, frecuentemente y siempre. En lo que respecta a sus propiedades psicométricas, esta escala evidencia una consistencia interna de 0,915 y 0,931 para el autoinforme e informe de terceros, respectivamente. Los resultados de la escala fueron discutidos en grupos focales tanto con los estudiantes como con sus padres. Sin embargo, en este trabajo solo se presenta la información obtenida de los cuestionarios.

2.3. Procedimiento

El director de cada sede envió a través de correo electrónico, tanto a los estudiantes como a sus padres, los objetivos de investigación y la invitación a participar de manera voluntaria en ella. La recopilación de datos se llevó a cabo al comienzo del año académico, entre marzo y abril de 2019. El equipo² de cada sede del programa se encargó de guiar el proceso con los estudiantes para que contestaran el cuestionario en horario de clases. En algunos casos, se realizaron pequeños grupos para hacer un mejor acompañamiento. En el caso de los padres, la escala fue enviada a casa y devuelta ya sea de manera física o por correo electrónico. Se elaboró un informe individual el cual fue entregado y discutido en grupos focales, tanto con los estudiantes como con sus padres.

2.4. Análisis de datos

Los datos fueron analizados a través del paquete estadístico SPSS 15.0. para Windows. Se llevó a cabo un análisis preliminar de estadísticas descriptivas y luego un aná-

² Los equipos están compuestos por psicólogos, psicopedagogos y educadora diferencial.

lisis de la varianza, de normalidad y valores atípicos. Se determinó que la consistencia interna de la escala INICO-FEAPS en la muestra empleada es de 0,824, lo que indica una fiabilidad elevada. Se realizaron pruebas de hipótesis o estadística bivariada, cruzando todas las dimensiones de la escala con las respuestas de los estudiantes de las tres ciudades. Se realizan pruebas no paramétricas U de Mann Whitney. También se realizaron modelos de análisis de variancia, incluyendo los factores que podían incidir en la variabilidad de la puntuación de las escalas, rol, curso, sexo y ciudad, a través de modelos generales lineales univariantes o UNIANOVA, procedimiento que nos permitió modelizar las escalas –de V6 a v16³ en función de sexo, curso y rol como factores principales –ciudad se declinó al no ser determinante–, de sus interacciones de primer orden (dos a dos: sexo*curso, sexo*rol y curso*rol) y de sus interacciones de segundo orden (modelo completo: sexo*curso*rol). La depuración de los modelos se realiza siguiendo los principios de parsimonia y de jerarquía. Es decir, buscando modelos con el mínimo de componentes y respetando la jerarquía –manteniendo los componentes de menor orden cuando exista uno de mayor orden significativo–.

3. Resultados

El primer análisis es por roles (padres y alumnos) en todas las dimensiones. Se observa que los grados de significación se encuentran en todas las variables, es decir, existen diferencias significativas entre lo que opinan los padres y los propios estudiantes, donde los padres tienen puntuaciones superiores a las de sus hijos en todas las dimensiones que componen la CDV (ver Tabla 3). Así también ocurre con el Índice de Calidad de Vida (ICDV), donde las puntuaciones que entregan los padres son superiores a la evaluación que hacen los propios estudiantes de su CDV.

TABLA 3. Resultados de estudiantes y apoderados en cada dimensión		
Dimensiones	Rol	Rango promedio
Autodeterminación	Apoderado	128,13
	Estudiante	110,96
Derechos	Apoderado	136,58
	Estudiante	103,51
Bienestar emocional	Apoderado	122,92
	Estudiante	114,57
Inclusión social	Apoderado	129,40
	Estudiante	108,82

³ Corresponden a las dimensiones que componen la CDV: V6 = Autodeterminación, V7 = Derechos, V8 = Bienestar emocional, V9 = Inclusión Social, V10 = Desarrollo personal, V11 Relaciones interpersonales, V12 = Bienestar material, V13 = Bienestar Físico, V16 = índice de calidad de vida.

TABLA 3. Resultados de estudiantes y apoderados en cada dimensión		
Dimensiones	Rol	Rango promedio
Desarrollo personal	Apoderado	126,41
	Estudiante	110,47
Relaciones interpersonales	Apoderado	115,02
	Estudiante	120,67
Bienestar material	Apoderado	146,28
	Estudiante	93,83
Bienestar físico	Apoderado	133,79
	Estudiante	104,92
Índice Calidad de Vida	Apoderado	134,11
	Estudiante	104,64

En el análisis solo del Rol Alumno se obtienen diferencias entre cursos. Se observa que en las variables de Autodeterminación, Inclusión Social, Relaciones Interpersonales, Bienestar Material y Bienestar Físico no existen diferencias significativas. Estas diferencias sí están presentes en las dimensiones de Derechos, Bienestar Emocional Desarrollo Personal y en el Índice de CDV. Al ver los rangos medios, se observa (ver Tabla 4) que normalmente la puntuación de los alumnos de 3.º año es mayor en casi todas las dimensiones que los cursos inferiores, excepto en relaciones interpersonales, donde los alumnos de 1.º año son los que tiene mayores puntajes.

TABLA 4. Resultados de estudiantes por curso en cada dimensión		
Dimensiones	Curso	Rango promedio
Autodeterminación	Primero	61,73
	Segundo	59,46
	Tercero	69,99
Derechos	Primero	55,64
	Segundo	62,14
	Tercero	74,87
Bienestar emocional	Primero	65,25
	Segundo	52,00
	Tercero	71,97
Inclusión social	Primero	59,30
	Segundo	58,44
	Tercero	72,73

TABLA 4. Resultados de estudiantes por curso en cada dimensión		
Dimensiones	Curso	Rango promedio
Desarrollo personal	Primero	56,07
	Segundo	57,53
	Tercero	76,04
Relaciones interpersonales	Primero	65,12
	Segundo	57,36
	Tercero	64,73
Bienestar material	Primero	58,92
	Segundo	61,70
	Tercero	69,70
Bienestar físico	Primero	58,80
	Segundo	57,86
	Tercero	74,00
Índice Calidad de Vida	Primero	58,16
	Segundo	56,04
	Tercero	76,81

A continuación, vemos los resultados de los modelos UNIANOVA, con los factores ciudad, curso y rol (padre y estudiante), dentro de cada dimensión. Como se mencionó, el factor “ciudad” no fue significativo en ninguna de las dimensiones, por lo que se elimina de los modelos de análisis.

TABLA 5. Medias y desviaciones estándar de las puntuaciones

Rol x Sexo x Curso		V6	V7	V8	V9	V10	V11	V12	V13	V16		
Apoderado	Hombre	1 Primero	Media	11,6	11,2	10,0	10,3	11,4	11,4	11,8	10,5	64,0
			DE	2,7	2,7	3,2	2,5	2,3	2,9	2,2	2,8	23,3
		2 Segundo	Media	12,7	12,2	11,1	11,2	11,6	11,0	12,2	10,5	73,9
			DE	2,3	1,3	2,2	2,4	2,7	2,7	2,6	2,5	13,8
		3 Tercero	Media	12,6	11,7	10,3	10,7	11,7	10,3	13,3	11,4	72,9
			DE	2,4	3,2	2,2	2,7	3,3	2,5	2,0	1,6	19,5
	Mujer	1 Primero	Media	12,0	11,7	10,1	10,8	11,0	11,5	11,3	10,0	65,2
			DE	2,2	2,5	2,7	2,9	2,3	2,8	2,7	3,3	23,9
		2 Segundo	Media	10,4	10,0	9,0	8,9	8,9	9,2	10,9	9,2	43,4
			DE	2,5	1,5	2,1	3,0	2,6	3,5	2,4	2,3	25,9
		3 Tercero	Media	10,4	11,9	9,0	7,8	11,8	8,4	12,8	10,6	60,0
			DE	2,2	1,3	3,0	2,9	2,9	3,3	1,2	3,2	15,8
Estudiante	Hombre	1 Primero	Media	11,9	10,0	10,5	9,8	10,1	11,0	10,0	9,0	54,2
			DE	2,4	3,3	3,1	3,0	2,6	2,8	3,0	3,3	32,5
		2 Segundo	Media	11,0	10,0	9,4	8,9	10,5	10,4	10,2	8,3	46,3
			DE	2,4	2,2	2,8	3,3	2,2	2,9	2,8	3,7	30,8
		3 Tercero	Media	12,0	11,5	10,5	10,8	11,8	11,3	11,0	10,3	66,6
			DE	2,3	2,5	2,5	2,6	2,3	3,0	2,6	3,2	24,7
	Mujer	1 Primero	Media	10,3	9,5	9,0	8,1	9,8	11,1	9,4	8,6	42,7
			DE	3,1	2,2	3,0	3,6	3,0	2,2	3,2	3,4	23,7
		2 Segundo	Media	11,2	10,5	8,2	9,3	10,0	10,3	10,2	9,1	47,9
			DE									

Variable Autodeterminación. Al analizar la variable autodeterminación se encuentra que los hombres tienen mayores puntuaciones que las mujeres, según la opinión de los padres y de los propios estudiantes. Tal como se muestra en las Figuras 1 y 2, la percepción que tienen tanto los padres como los estudiantes es que la autodeterminación se va incrementando en la medida que se transita hacia los cursos superiores.

Variable Derechos. Al igual que en la variable de autodeterminación, encontramos diferencias significativas entre hombres y mujeres, por curso y según quien responda (padre o alumno). Respecto al sexo, es interesante observar cómo se obtienen puntajes en todas las dimensiones que componen la CDV y en la variable derechos no se hace excepción. Tanto padres como estudiantes evalúan con puntajes inferiores a las mujeres que a los hombres. Respecto al curso se observa que hay un incremento del conocimiento de sus derechos en tercer año, habiendo una baja considerable en segundo (ver Figuras 3 y 4). Esto podría explicarse porque al entrar al programa, es decir en primer año, los estudiantes no se han cuestionado o no les han explicado sus derechos; en segundo año se hacen conscientes, y en tercer año, pueden hacerlos valer.

FIGURA 1. Medias en Autodeterminación según los padres



FIGURA 2. Medias en Autodeterminación según estudiantes



FIGURA 3. Medias en variable Derechos de padres



FIGURA 4. Medias en variable Derechos de estudiantes



Variable Bienestar Emocional. Al analizar esta variable, no se observan diferencias significativas respecto al curso ni a la opinión de los padres v/s alumnos. Si bien hay un incremento en los puntajes de los cursos superiores, estos no son significativos. Lo mismo ocurre si observamos las diferencias por roles, donde los padres entregan puntuaciones superiores a las de los estudiantes, pero estas no son significativas. Donde

hay una diferencia importante es en relación con el sexo ($p = 0,004$), donde las mujeres tienen puntajes inferiores a los hombres en esta dimensión.

Variable Inclusión Social. Al igual que en las otras dimensiones, los padres tienen puntuaciones superiores a las de sus hijos respecto a la inclusión y las mujeres nuevamente tienen puntuaciones inferiores a las de los hombres. Además, se observa un incremento en los puntajes de los cursos superiores respecto a esta dimensión (ver Figuras 5 y 6).

FIGURA 5. Medias Inclusión Social. Padres

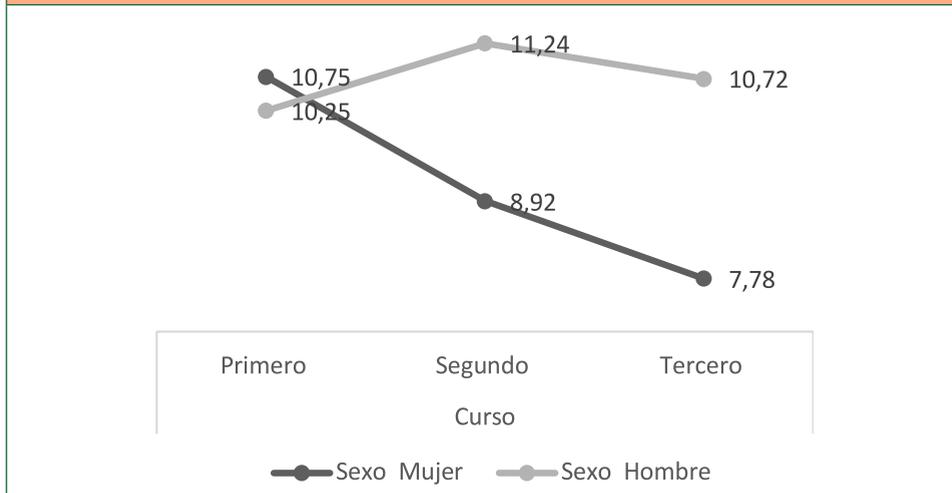
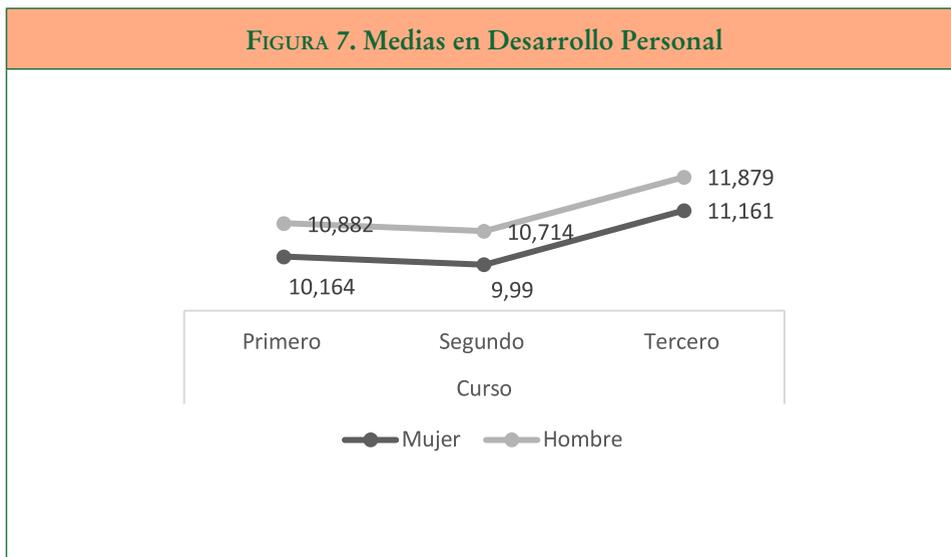


FIGURA 6. Medias Inclusión Social. Estudiantes



Variable Desarrollo Personal. Las diferencias por sexo y curso son las más significativas, siendo este último el factor que muestra mayor significación ($p = 0,022$), seguido de sexo ($p = 0,052$). El gráfico de medias de la Figura 7 muestra con claridad la falta de interacción entre sexo y curso. El curso con mayor puntuación siempre es 3.º, y también se observa como el grupo hombres siempre muestra puntuaciones superiores a las mujeres. Estas tendencias no se ven alteradas o modificadas por el rol de quien contesta.



Variable Relaciones Interpersonales. El modelo de análisis resultante muestra que ningún efecto principal ni de primer o segundo orden es significativo. Es decir, que no existen diferencias significativas entre roles, entre sexo y entre cursos. No obstante, el que muestra mayor significación es por curso, con una $p = 0,132$, donde los estudiantes de primer año tienen puntuaciones levemente superiores a los de segundo y tercer año.

Variable Bienestar Material. El modelo de análisis resultante muestra que hay diferencias significativas entre cursos y entre roles (el sexo no influye). En la Figura 8 se observa la diferencia que hay entre lo que opinan los padres y los estudiantes, donde los padres puntúan por sobre lo que opinan los estudiantes.

El mismo comportamiento sigue la variable *Bienestar Físico* con grado de significancia importante por roles ($p = 0,001$).

FIGURA 8. Medias de Bienestar Material. Padres y Estudiantes

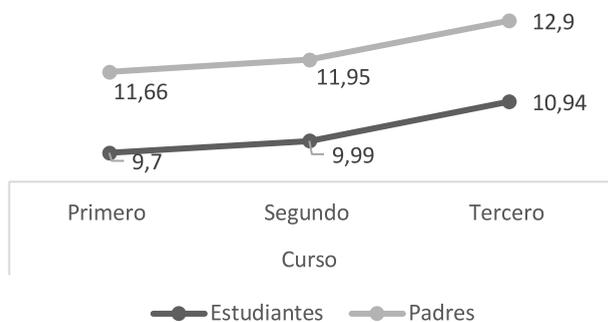
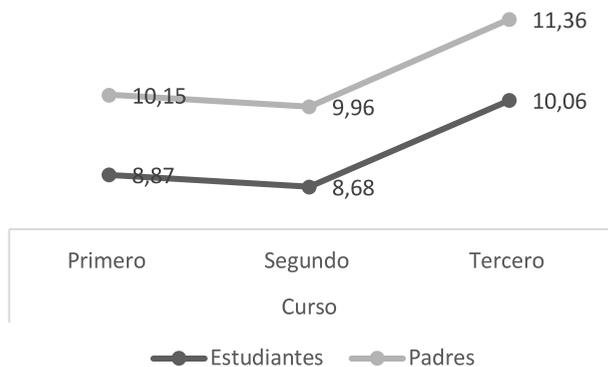


FIGURA 9. Medias de Bienestar Físico. Padres y Estudiantes



Variable Índice de Calidad de Vida. Como se observa en la Figura 10, existen diferencias significativas según el sexo ($p = 0,008$) y el rol ($p = 0,010$); tanto padres como estudiantes evalúan con puntuaciones superiores a los hombres. Es decir, que los hombres tendrían mejor ICDV que las mujeres.

FIGURA 10. Medias en el Índice de Calidad de Vida



4. Discusión

Los resultados de la Escala Integral de Evaluación objetiva (informante clave) y subjetiva (informe de la personas con DI) de CDV dejan en evidencia que las personas con DI que participan del programa tienen un índice de CDV favorable y congruente en todas las dimensiones evaluadas de la CDV cuando se compara la puntuación media con la puntuación ideal; lo que resulta concordante con otras investigaciones realizadas en el país (Castro Durán *et al.*, 2016; Vega *et al.*, 2013) y un estudio transcultural entre Argentina, Brasil y Colombia (Verdugo *et al.*), donde se constató que todas las puntuaciones medias de las dimensiones superan la media teórica. Por otro lado, los resultados objetivos y subjetivos de la escala aplicada demuestran que el Índice de CDV se incrementa en la medida que se transita hacia los cursos superiores, es decir, que la CDV mejora en la medida que el estudiante lleva más tiempo en el programa universitario. Así también lo han determinado distintos estudios (Lee *et al.*, 2021; Bethune-Dix *et al.*, 2020; Vinoski Thomas *et al.*, 2020) que demuestran que la participación en un programa universitario para personas con DI genera un aumento en el desarrollo de habilidades académicas, que implican mayores posibilidades de empleo, pero, sobre todo, mayores habilidades sociales que les permiten ser miembros activos en la sociedad (Whirley *et al.*, 2020). Al respecto, cabe mencionar estudios que evalúan la CDV de personas con DI que participan en contextos ordinarios (sin ser segregados en entornos exclusivos para personas con DI), obtienen significativamente mejores índices de CDV especialmente en aspectos como independencia, toma de decisiones y elecciones, oportunidades, actividades de ocio y amistades (Bethune-Dix *et*

al., 2020), por lo que, sin duda, programas universitarios que incluyan a personas con DI contribuirán a la mejora de la CDV y posterior inclusión laboral.

Un aspecto importante respecto a esta evaluación es que las puntuaciones de los padres son superiores a las de sus hijos, tanto en el ICDV como en cada una de las dimensiones que la componen. Esta información se contradice con la literatura, donde se encuentra que generalmente son los padres (o informe de otras personas) quienes evalúan con puntajes inferiores a la percepción de sus hijos (Verdugo *et al.*, 2013; Castro *et al.*, 2016).

Por otro lado, al hacer un análisis por sexo, tanto en el grupo de padres como estudiantes se obtiene que las mujeres tienen puntajes inferiores a los hombres en casi todas las dimensiones de la CDV y, por lo tanto, también en el ICDV. Este es un dato relevante, y que coincide con estudio realizado por Plena inclusión, cuyo informe es el *Estudio + ZOOM, Exclusión social en la discapacidad intelectual*, que expone que “las mujeres no tienen las mismas oportunidades ni de partida ni de llegada, y deben lidiar con mayores barreras en su participación política, económica, cultural y social” (Koop, 2019, p. 15). Y a esta condición se le suma la discapacidad intelectual o del desarrollo. Al respecto son preocupantes los pocos o casi nulos estudios que hayan abordado la discapacidad intelectual con una perspectiva de género; esto puede explicarse por la tendencia a considerar a este colectivo excluido como un todo, sin atender a sus particularidades (Koop, 2019; Koop *et al.*, 2018). Existen numerosas estadísticas que muestran cifras de carácter general sobre personas con discapacidades, pero sin atender a la situación específica por tipo de discapacidad intelectual o del desarrollo y/o sexo.

Teniendo ya en consideración que en cada una de las dimensiones las mujeres obtienen puntajes inferiores a los de los hombres y que estos se van incrementando en la medida que se transita hacia los cursos superiores, es importante mencionar aquellas dimensiones con mayores y menores puntuaciones según quien haya contestado (padre o estudiante). Al respecto, es curioso observar que las dimensiones evaluadas más bajas en los padres son evaluadas con mayores puntajes por los estudiantes: Relaciones Interpersonales, Bienestar Emocional y Desarrollo Personal. Y, al contrario, aquellas dimensiones que fueron evaluadas más bajo por los estudiantes son las más altas en los padres: Bienestar Físico, Material y Derechos. Es importante mencionar que, si bien la dimensión de *Autodeterminación* no está dentro de las evaluadas más bajas, ni las más altas, cobra especial relevancia al analizar las otras dimensiones ya que se considera estrechamente ligada a la CDV. Las personas autodeterminadas hacen que pasen las cosas para lograr algo específico y el grado en que una persona está autodeterminada influirá en las otras dimensiones de la CDV (Schalock y Verdugo, 2016). Por lo tanto, si analizamos estas variables por separado, encontramos que, respecto al *Bienestar Físico*, que hace referencia a dos grandes aspectos: el ocio y la salud, los padres consideran que sus hijos gozan de una buena salud, sin hacer mayor reparo en las actividades de ocio y, al contrario, los estudiantes centran su atención en las actividades recreativas. Estudios confirman que la participación, ocio y actividades recreativas contribuyen considerablemente a la CDV, porque incrementa la autoestima, favorece la interacción social y proporciona oportunidades para la adquisición de

habilidades y competencias para prosperar en el hogar y en la comunidad (Badia y Longo, 2009). Y aun cuando el programa entrega asignaturas de ejercicio físico (Taller Deportivo) y la universidad ofrece múltiples actividades deportivas y artísticas musicales que son gratuitas para los estudiantes, estos no suelen participar de ellas. Al respecto, Cabeza y Castro (2017) explican que la principal causa de la menor condición física de las personas con DI es el sedentarismo, principalmente por la escasez de programas deportivos adecuados a sus características, a problemas para desplazarse de manera autónoma hasta los centros deportivos y falta de prioridad por parte de las familias. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, la dependencia de las personas con DI y, por tanto, la falta de autodeterminación, causa que no tengan iniciativa en dirigir la acción hacia las actividades fuera de lo que es obligatorio (King *et al.*, 2006). En relación al *Bienestar Material*, que se refiere a los ingresos, condiciones de la vivienda, acceso a la información, a las posesiones y servicios, esta dimensión es evaluada alta por los padres, pero baja por los estudiantes; esto se debe a que los padres consideran que proveen a sus hijos todo lo necesario, pero sin atender o sin entregar autonomía a sus hijos en la administración de su propio dinero; acción que se condice con la concepción de “eternos niños” hacia las personas con DI (Caldas Dantas *et al.*, 2014), que se les niega la autonomía para hacer uso de sus recursos. Lo mismo ocurre con la dimensión de *Relaciones Interpersonales*, que hace referencia a las relaciones familiares, relaciones sociales y relaciones sexuales-afectivas. La mayoría de los padres deja en blanco muchas de las preguntas (principalmente las referidas a las relaciones de pareja) y al final del instrumento se encuentran comentarios como “*mi hijo/a no tiene interés sexual*” o “*mi hijo/a no ha tenido nunca un novio/a*”. La consideración de “eternos niños” les niega la posibilidad de estar en pareja y poder establecer relaciones sexuales afectivas sanas (Caldas Dantas *et al.*, 2014), especialmente por la opinión que tienen los padres y la falta de confianza de estos, por lo tanto, es un tema del que no se habla en casa. Los estudiantes, por su parte, no saben qué responder, marcando la puntuación más elevada, pero sin hacer un análisis real de su situación relacional efectiva. Con respecto a la variable *Bienestar Emocional*, que se refiere a la satisfacción con la vida, al autoconcepto, a la ausencia de estrés o de sentimientos negativos, los alumnos identifican esta dimensión con el sentirse feliz o triste. Así mencionan que pertenecer al programa les ha aportado mucha felicidad, porque han encontrado amigos, sin embargo, aún se sienten muy inseguros realizando actividades por sí solos; tienen miedos que muchas veces le impiden realizar otras actividades que no sean estar en la universidad y en su casa. Los padres, por su parte, creen que es un área evaluada baja, porque aún falta confianza en las capacidades de sus hijos; aparecen temas como la aprensión y la sobreprotección, explicando que a menudo sus experiencias incluyen aseveraciones como “tú no puedes” o “no eres capaz”, desarrollando lo que en la literatura científica se llama indefensión o desesperanza aprendidas, en la cual un sujeto aprende a pensar que está indefenso y que no tiene control sobre alguna situación dada, predisponiéndose a una actitud pasiva (Flórez *et al.*, 2015). Así, entonces, aparece un gran desafío para los programas universitarios inclusivos: vencer las barreras de la autonomía para el ejercicio de sus elecciones, deseos, y hacer valer sus propios derechos. En relación con la dimensión *Derechos*, donde las personas con

DI son un colectivo especialmente vulnerable en lo que a defensa y protección de sus derechos se refiere, es evaluada alta por los padres y baja por los estudiantes; lo que coincide con Verdugo y Navas (2017), quienes determinaron que las personas con DI se sentían discriminadas por su DI, sobre todo aquellos que participan con mayor frecuencia en su entorno. Es el caso de los estudiantes evaluados para este estudio que, estando dentro de una universidad inclusiva, se comparan con sus pares y se ven vulnerados, por ejemplo, a participar activamente en el mundo laboral, a decidir cómo y con quién vivir, a la accesibilidad, entre otros (Verdugo y Navas, 2017). Esto los ha llevado a tener una visión más crítica que se evidencia en los resultados. Respeto a la dimensión de *Desarrollo Personal*, que se refiere a las posibilidades de recibir una educación adecuada, de aprender cosas interesantes y útiles, de disponer de conocimientos y habilidades que permitan un manejo autónomo en la vida diaria y el tener éxito en las actividades llevadas a cabo (Verdugo y Navas, 2017), encontramos que la puntuación de los padres es baja y la de los alumnos alta. Esta diferencia puede explicarse, según O'Donovan (2021), por las expectativas que tienen los padres del desarrollo personal de sus hijos y, al contrario, los estudiantes ya sienten un gran orgullo de pertenecer a la universidad, lo que les otorga identidad, y un logro que satisface el autoconcepto al sentirse miembros activos de la sociedad. Además, la investigación ha demostrado que disponer de oportunidades para participar, aprender e involucrarse en actividades, es decir, tener oportunidades para el desarrollo personal, contribuye a la mejora de la CDV de las personas con DI (Verdugo y Navas, 2017). Finalmente, la dimensión *Inclusión Social* hace referencia a la integración y la participación en diferentes contextos sociales y los apoyos recibidos; es la cuarta dimensión evaluada baja por los estudiantes y padres; estos últimos evalúan por debajo a las mujeres y además es la única dimensión que va disminuyendo tras el paso por el programa. Cabe mencionar que las personas con DI tienden a tener redes sociales más pequeñas en comparación con la población en general (O'Donovan, 2021) y suelen estar formadas predominantemente por los padres, hermanos y familiares y/u otras personas con DI (Eisenman *et al.*, 2012); tienen menos posibilidades de estar casadas y tener hijos (McCarron *et al.*, 2014), sentimientos que aparecen en las estudiantes del programa y que explicarían los bajos puntajes en los cursos superiores, ya que a pesar de estar con pares no logran acceder a la misma inclusión que mujeres de su edad.

5. Conclusión

Ya se ha mencionado anteriormente, que existen pocos estudios que hayan evaluado el efecto de programas universitarios en la CDV de las personas con DI y que la mayoría de ellos se han centrado en el impacto que tienen en el empleo (Lee *et al.*, 2021); si bien este estudio busca conocer el impacto en las dimensiones que componen la CDV, harían falta, tal como Lee *et al.* (2021) proponen, estudios longitudinales que refieran mejor el cambio en la evaluación tras el tránsito por la universidad. Sin embargo, tras esta investigación se confirma, sin duda, que la universidad es un aporte a la vida de cada estudiante en todas las dimensiones. Y se concluye que evaluaciones

como estas (medibles) son fundamentales tanto a nivel personal (de cada estudiante) para mejorar el autoconcepto y proporcionar entornos emancipadores (Schalock y Verdugo, 2016), como a nivel organizacional para determinar los recursos, servicios y apoyos deseados y necesarios según las propias personas con DI y sus familias, acción que hasta ahora es casi inexistente⁴. Es importante resaltar la diferencia de puntajes encontrados entre hombres y mujeres con DI, donde estas últimas tienen puntajes inferiores en todas las dimensiones. Esto requiere que el programa preste especial atención para igualar en lo posible las oportunidades de CDV. Por otro lado, si bien existen investigaciones que indican que la educación universitaria tiene un impacto poderoso en los estudiantes con DI y en las comunidades de las instituciones que la acogen (Bethune-Dix *et al.*, 2020), en Chile y el resto de los países de la región, la representación de personas con DI que estén en la educación superior sigue siendo muy baja. Lo que coincide con Morningstar y Shoemaker (2018), quienes informan que las personas con DI son uno de los tres grupos que tienen menos posibilidades de progresar después de la escuela secundaria. En Chile, existen solo dos programas universitarios para personas con DI: uno de ellos está presente solo en la capital (Santiago de Chile) y el otro, con el que se ha trabajado en este estudio, presente en tres ciudades (Santiago, Viña del Mar y Concepción). Por lo que muchos estudiantes con DI quedan fuera de este. Esto, a su vez, trae como consecuencia que profesores de la educación secundaria se encuentran con dificultades para proponer alternativas de formación al término de la educación obligatoria a los estudiantes con DI, pues las alternativas siguen siendo escasas para estos jóvenes. Es así como el programa Diploma en Habilidades Laborales, durante poco más de una década, ha estado apoyando a jóvenes con DI para que puedan acceder a una experiencia universitaria rigurosa y relevante que cambie su carrera futura y sus trayectorias de vida. Al mismo tiempo apoya a la propia Universidad a ser una comunidad de aprendizaje marcada por la equidad, la diversidad y la excelencia inclusiva. Sin embargo, aún faltan otras universidades que se sumen a este desafío y políticas de gobierno que vayan en virtud de su creación, ya sea desde un apoyo financiero, técnico y de acompañamiento a las universidades. Sin duda el programa es un aporte a la CDV de cada estudiante; muchos arrastran trayectorias de aislamiento o rechazo, y encuentran en la Universidad un espacio de inclusión, participación y valoración personal, que cambia la vida tanto de los propios estudiantes como de sus familias.

6. Referencias bibliográficas

BETHUNE-DIX, L., CARTER, E. W., HALL, C., MCMILLAN, E., CAYTON, J., DAY, T., ... BAUER, E. (2020). Inclusive higher education for college students with intellectual disability. En G. CRIMMINS (Ed.), *Strategies for supporting inclusion and diversity in the academy* (pp. 309-328). <https://doi.org/10.1007/978-3-030-43593-6-16>

⁴ Cabe mencionar que, para un cambio organizacional eficaz y de la mejora de resultados, se debe considerar la valoración de cada persona según sus resultados deseados (Schalock y Verdugo, 2016).

- BRADY, M. P. (2021). Are we there yet? An emerging research agenda for college students with intellectual and developmental disabilities. *Behavior Modification*, 45(2), 203-214. <https://doi.org/10.1177/0145445520986141>
- CABEZA-RUIZ, R. y CASTRO-LEMUS, N. (2017). Fuerza manual de adultos con discapacidad intelectual. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 129, 44-50. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2017/3\).129.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2017/3).129.03)
- CALDAS DANTAS, T., SOUZA SILVA, J. y PESSOA DE CARVALHO, M. (2014). Interlace between gender, sexuality and disability: a history of women's break with the past and empowerment. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(4), 555-568. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000400007>
- CASTRO, L., CERDA, G., VALLEJOS, V., ZÚÑIGA, D. y CANO, R. (2016). Calidad de vida de personas con discapacidad intelectual en centros de formación laboral. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(1), 175-186. <https://doi.org/10.12804/apl34.1.2016.12>
- CASTRO, L., CERDA, G., VALLEJOS, V., ZÚÑIGA, D. y CANO, R. (2016). Quality of life of people with intellectual disabilities at vocational training schools/Qualidade de vida de pessoas com deficiência intelectual em centros de formação laboral. *Colombia*, 34(1), 175-186. <https://doi.org/10.12804/apl34.1.2016.12>
- EISENMAN, L. T., FARLEY-RIPPLE, E., CULNANE, M. y FREEDMAN, B. (2012). Rethinking social network assessment for students with intellectual disabilities (ID) in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(4), 367-384. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=social+network+analysis+education&id=EJ1026910>
- FLÓREZ MUÑOZ, V. R., GONZÁLEZ SALAMANCA, R. del P. e ISAZA de GIL, G. (2015). Desesperanza aprendida: categoría emergente de los docentes frente a la inclusión educativa. *Plumilla Educativa*, 16(2), 202-220. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.16.1605.2015>
- GÓMEZ, L. E., SCHALOCK, R. L. y VERDUGO, M. Á. (2021). A new paradigm in the field of intellectual and developmental disabilities: characteristics and evaluation. *Psicothema*, 33(1), 28-35. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.385>
- GÓMEZ, L. E., VERDUGO, M. Á. y ARIAS, B. (2010). Calidad de vida individual: avances en su conceptualización y retos emergentes en el ámbito de la discapacidad. *Psychology*, 18, 47011-47011.
- GRIGAL, M., HART, D. y MIGLIORE, A. (2011). Comparing the transition planning, postsecondary education, and employment outcomes of students with intellectual and other disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(1), 4-17. <https://doi.org/10.1177/0885728811399091>
- 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>
- KAYA, C. (2018). Demographic variables, vocational rehabilitation services, and employment outcomes for transition-age youth with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 15(3), 226-236. <https://doi.org/10.1111/jppi.12249>
- KEITH, K. D. y BONHAM, G. S. (2005). The use of quality of life data at the organization and systems level. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 799-805. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00755.x>
- KLEINERT, H. L., JONES, M. M., SHEPPARD-JONES, K., HARP, B. y HARRISON, E. M. (2012). Students with intellectual disabilities going to college? Absolutely! *TEACHING Exceptional Children*, 44(5), 26-35. <https://doi.org/10.1177/004005991204400503>

- KOOP, F. (2019). *Estudio mujeres con discapacidad intelectual por la igualdad de género*. Canarias, España.
- KOOP, F., RODRÍGUEZ, A y SENTÍS, A. (2018). *La historia sólo cuenta una parte de nosotras*. Estudio género y discapacidad intelectual o del desarrollo. Plena inclusión Canarias.
- LEE, C. E., DAY, T. L., CARTER, E. W. y TAYLOR, J. L. (2021). Examining growth among college students with intellectual and developmental disability: a longitudinal study. *Behavior Modification*, 45(2), 324-348. <https://doi.org/10.1177/0145445520982968>
- LUCÍA, I. A. y Von FURSTENBERG LETELIER, M. T. (2011). Implementación de un programa de inclusión a la educación superior de jóvenes con necesidades educativas especiales por discapacidad cognitiva en la Universidad Andrés Bello. *Perspectiva Educacional*, 51(2), 69-87.
- MCCARRON, M., MCCALLION, P., CARROLL, R., BURKE, E., CLEARY, E., MCCAUSLAND, D., ... SHIVERS, C. (2014). *Advancing years, different challenges: Wave 2 IDS-TILDA findings on the ageing of people with an intellectual disability*. Recuperado de <https://www.idstilda.tcd.ie>
- MILLER, K., SCHLEIEN, S., WHITE, A. y HARRINGTON, L. (2018). "Letting Go": parent perspectives on the outcomes of an inclusive postsecondary education experience for students with developmental disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 31(3), 267-285.
- MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN. CHILE. (2010). Ley 20.422. Biblioteca del Congreso Nacional §.
- MITTLER, P. (2015). The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: implementing a paradigm shift. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 12(2), 79-89. <https://doi.org/10.1111/jppi.12118>
- NEUBERT, D. A. y MOON, M. S. (2006). Postsecondary settings and transition services for students with intellectual disabilities. *Models and Research*, 39(4).
- O'BRIEN, P. y BONATI, M. (2019). From institutionalisation to inclusion. En P. O'BRIEN, M. BONATI, F. GADOW y R. SLEE (Eds.), *People with intellectual disability experiencing university life. Theoretical underpinnings, evidence and lived experience* (pp. 3-19). Brill Sense.
- O'DONOVAN, M. A. (2021). The elusive inclusive university: what does this look like for students with intellectual disability? An Irish perspective. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 68-74. <https://doi.org/10.1111/jppi.12375>
- PLOTNER, A. J. y MARSHALL, K. J. (2015). Postsecondary education programs for students with an intellectual disability: facilitators and barriers to implementation. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 53(1), 58-69. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-53.1.58>
- PROHN, S. M., KELLEY, K. R. y WESTLING, D. L. (2018). Students with intellectual disability going to college: what are the outcomes? A pilot study. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 48(1), 127-132. <https://doi.org/10.3233/JVR-170920>
- SCHALOCK, R. L. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Siglo Cero*, 229, 22-39.
- 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), 21-36.
- SCHALOCK, R. L. y VERDUGO, M. Á. (2016). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza Editorial.
- SCHALOCK, R. L. y VERDUGO, M. Á. (2019). International developments influencing the field of intellectual and developmental disabilities. En K. D. KEITH (Ed.), *Cross-cultural psychology: contemporary themes and perspectives* (pp. 309-323). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119519348.ch14>

- Van LOON, J. (2009). Un sistema de apoyos centrado en la persona. Mejoras en la calidad de vida a través de los apoyos. *Siglo Cero*, 40(1), 40-53.
- VEGA, V., JENARO, C., FLORES, N., CRUZ, M. y LERDO, A. (2013). Evaluación de la calidad de vida de adultos con discapacidad intelectual institucionalizados en Chile. *Universitas Psychologica*, 12(2), 471-481. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY12-2.ecva>
- VERDUGO, M. Á., GÓMEZ, L. E. y ARIAS, B. (2009). *Evaluación de la calidad de vida en personas mayores: la Escala FUMAT*. Recuperado de https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO23248/herramientas_4.pdf
- VERDUGO, M. Á., GÓMEZ, L., ARIAS, B. y NAVAS, P. (2012). Evidencias de validez del modelo de calidad de vida de ocho dimensiones y aplicación integral en distintos países. En M. Á. VERDUGO, R. CANAL, M. BADIA y A. L. AGUADO (Eds.), *Aplicación del paradigma de calidad de vida a la intervención con personas con discapacidad desde una perspectiva integral* (pp. 11-26). Publicaciones INICO.
- VERDUGO, M. Á., GÓMEZ, L. E., ARIAS, B., SANTAMARÍA, M., CLAVERO, D. y TAMARIT, J. (2013). *Escala INICO-FEAPS: Evaluación Integral de la Calidad de Vida de Personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo*. Recuperado de https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26363/Herramientas_7_2013.pdf
- VERDUGO, M. Á. y NAVAS, P. (2017). *Todos somos todos*. Editado por Plena inclusión España con el apoyo del Real Patronato sobre Discapacidad..
- VINOSKI, T. E., SCHRAM, B. M. y CRIMMINS, D. (2020). College as community for students with intellectual disabilities. *The Journal of Legal Medicine*, 40(1), 53-61. <https://doi.org/10.1080/01947648.2020.1731332>
- WANG, M., SCHALOCK, R. L., VERDUGO, M. Á. y JENARO, C. (2010). Examining the factor structure and hierarchical nature of the quality of life construct. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 115(3), 218-233. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-115.3.218>
- WESTLING, D. L., KELLEY, K. R., CAIN, B. y PROHN, S. (2013). Division on autism and developmental disabilities college students' attitudes about an inclusive postsecondary education program for individuals with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 48(3), 306-319.
- WHIRLEY, M. L., GILSON, C. B. y GUSHANAS, C. M. (2020). Postsecondary education programs on college campuses supporting adults with intellectual and developmental disabilities in the literature: a scoping review. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 43(4), 195-208. <https://doi.org/10.1177/2165143420929655>