

Resiliencia, Estigma y Adaptación al Impedimento de los Estudiantes Universitarios con Diversidad Funcional¹

Resilience, Stigma, and Adaptation to Disability of College Students with Functional Diversity

Ruth N. Mercado²

Mariel E. Nazario-Jiménez³

Kiara R. Martinez-Diaz⁴

Heity A. Fonseca-Cruz²

Coralys Rosa-Marcano²

Resumen

Este estudio examinó el nivel de resiliencia, estigma y adaptación al impedimento de 187 estudiantes universitarios con diversidad funcional en relación a su tipo de impedimento y edad de diagnóstico. En general, los análisis de prueba *t* y ANOVA indicaron que existe una relación significativa entre el nivel de adaptación al impedimento y los trastornos psiquiátricos. Los estudiantes con impedimentos psiquiátricos reportaron menor grado de adaptación al impedimento que aquellos con otros impedimentos. No obstante, los estudiantes con trastornos psiquiátricos informaron no percibir estigma por sus pares. Se encontró que los estudiantes diagnosticados en edades más tempranas tenían mayor capacidad de resiliencia y adaptación al impedimento. Finalmente, se discuten las implicaciones de esta investigación para la academia, incluyendo opciones para crear ambientes inclusivos dentro y fuera del salón de clases.

Palabras claves: resiliencia, estigma, adaptación, persona con impedimento

Abstract

This study examined the level of resilience, stigma, and adaptation to disability of 187 college students with functional diversity in relation to the type of disability and age of diagnosis. In general, the *t*-test and ANOVA analyses indicated a significant relationship between the level of adaptation to disability and psychiatric disorders. Students with psychiatric disorders reported a lower degree of adaptation to disability in relation to those with other disabilities. Nonetheless, students with psychiatric disorders informed they did not perceive stigma from their peers. Students who were diagnosed at an early age had a greater capacity of resilience and adaptation to disability. The implications of this study for academia are discussed, including options for creating inclusive environments in and out of the classroom.

Keywords: resilience, stigma, adaptation, person with disability

¹ Recibido: 2018-09-20 y Aceptado: 2019-12-22

² Universidad de Puerto Rico, Recinto de Cayey. Para comunicación con las autoras utilice el siguiente correo electrónico: ruth.mercado1@upr.edu

³ Universidad de Puerto Rico, Recinto de Ponce

⁴ Universidad de Puerto Rico, Recinto de Aguadilla

Introducción

En Estados Unidos, el 11% de los estudiantes con impedimentos está en la búsqueda de una educación universitaria y estas tasas siguen aumentando a través de las décadas (Hartsoe & Barclay, 2017). El Estudio de Transición Longitudinal Nacional-2 (NTLS2) encontró que, al terminar la escuela secundaria, sólo el 45% de los estudiantes con impedimentos informó haber continuado una educación post-secundaria (Newman, Wagner, Cameto, & Knokey, 2009). Se estima que el 28% de los estudiantes con impedimentos solicita servicios de acomodo razonable a través de las oficinas universitarias (Hsiao, Burgstahler, Johnson, Nuss, & Doherty, 2019). Particularmente en Puerto Rico, el Periódico Primera Hora (15 de diciembre de 2015), informó sobre las estadísticas del Departamento de Educación (DE) donde los estudiantes registrados bajo el Programa de Educación Especial habían cuadruplicado del 2004 al 2014. Los casos en el 2004 fueron 40,609 y para el 2014 se reportaron 156,989, lo cual implicaría un aumento significativo de estudiantes con impedimentos que pudieran continuar su transición a estudios post-secundarios. Aún no se han identificado estudios con estadísticas confiables sobre la cantidad de estudiantes con impedimentos que persiguen estudios post-secundarios en Puerto Rico. Solo a través del Informe Anual de Logros de la Universidad de Puerto Rico se recogen los datos estadísticos de cantidad de servicios ofrecidos a personas con impedimentos en los 11 recintos y la Administración Central. Durante el 2017, se ofrecieron 2,945 servicios a estudiantes con impedimentos relacionados a modificaciones razonables en los 11 recintos universitarios. Sin embargo, la escasa evidencia científica sobre transición a estudios universitarios de los estudiantes con impedimentos no nos permite llegar a conclusiones en torno a si existe un aumento o reducción de esta población en el entorno universitario.

Existen leyes como la American Disability Act (1990) y la American Disability Act Amendment Act (2008), entre otras, que regulan los servicios de educación superior para proporcionar alternativas razonables y que promueven la inclusión en la prestación de servicios a los estudiantes con impedimentos. La Ley de Admisión Extendida, Acomodo Razonable y Retención para Estudiantes con Impedimentos o Diversidad Funcional en Transición desde la Escuela Secundaria a Grados Postsecundarios (2016), brinda a los estudiantes de escuela superior con diversidad funcional la oportunidad de ser evaluados a través de un proceso de admisión extendida utilizando métodos alternos de evaluación. Esta ley facilita que la evaluación se realice de forma equitativa de acuerdo a las necesidades particulares de los estudiantes con diversidad funcional y con métodos libres de barreras. Este contexto legal representa un cambio visible en el tipo, la frecuencia y la calidad de los servicios prestados a los estudiantes con impedimentos en sus estudios de educación superior (Stodden, Jones, & Chang, 2002).

Las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de identificar los factores particulares que impactan a esta población con el fin de proporcionar la inclusión a sus estudiantes con impedimentos. Los estudiantes con diversidad funcional presentan retos y necesidades específicas en el ambiente universitario que impactan su éxito académico (Hartsoe & Barclay, 2017). Existen algunas explicaciones a los retos que enfrentan los estudiantes con impedimentos que deciden continuar una educación post-secundaria. Más allá de los desafíos de un estudiante universitario, los estudiantes con impedimentos enfrentan una serie de desafíos únicos, incluyendo las barreras socio-ambientales y actitudinales (Kim & Lee, 2016).

Una variedad de “barreras sociales aún permanece bajo la superficie y pueden interferir con el éxito” de los estudiantes con impedimentos (Trammell, 2009, p. 1, traducción propia). Una de las “barreras más significativas para el acceso y el éxito de un estudiante con impedimento es el estigma en las instituciones post-secundarias” (Trammell, 2009, p. 1, traducción propia). Existen estereotipos negativos asociados con los impedimentos en la

educación universitaria que incluyen: situaciones en las que las evaluaciones no proyectan la funcionalidad del estudiante con impedimento para completar el trabajo a nivel universitario, juicios inapropiados por sus compañeros, la ansiedad académica, la falta de modificaciones razonables fuera del salón de clase, e incluso la subestimación de la capacidad de ejecución. La estigmatización y diversos aspectos de la experiencia universitaria pueden desafiar el acceso, integración e inclusión de los estudiantes con impedimentos. No obstante, estos estudiantes pueden desarrollar resiliencia.

Resiliencia

El término resiliencia está definido como un proceso dinámico de superación personal a través de los retos de la vida que busca alcanzar resultados de desarrollo positivo (Tansey, Bezyak, Kaya, Ditchman, & Catalano, 2017). Una característica de una persona resiliente es la capacidad de adaptarse a circunstancias estresantes. Las personas resilientes son capaces de convertir las situaciones difíciles en procesos positivos de adaptación (Han Kim et al., 2018). Tansey y colaboradores (2016) encontraron que las personas resilientes tienden a hacer frente a situaciones de estrés activamente y son capaces de hallar diversas maneras de responder a los retos. Margalit (2003) encontró que los niños con impedimentos de aprendizaje en cualquier etapa del desarrollo son capaces de enfrenar sus roles y tareas efectivamente a pesar de sufrir desafíos académicos que podrían traer sentimientos de frustración y soledad. Pietri-Montalvo (2015) halló una relación significativa entre el grado de resiliencia y el nivel de ejecución del aprovechamiento académico en estudiantes universitarios. Esto sugiere que un alto grado de resiliencia en el estudiante con impedimento aumentará la probabilidad de afrontar sus retos académicos. Sin embargo, es importante señalar que los estudiantes con impedimentos enfrentan presión académica y estigma social que podría impactar el acceso, la participación y el éxito en un entorno universitario. Estudios sobre la resiliencia y el ajuste psicosocial han demostrado una fuerte asociación entre estas variables (Tansey et al., 2016); esto podría sugerir que las adversidades que enfrentan las personas con impedimentos les permiten adaptarse a su entorno y desarrollar resiliencia. Sin embargo, cuando la persona rechaza su impedimento no le permite avanzar, crecer y aprender sobre sí misma para enfrentar los retos ineludibles de la vida. La aceptación al impedimento y la resiliencia son ejes fundamentales para enfrentar los desafíos universitarios con éxito.

Adaptación al Impedimento

De esta manera, reconocemos que otro aspecto que afecta a una persona con diversidad funcional es la adaptación a su impedimento. La adaptación al impedimento es posible cuando la persona trabaja un proceso de ajuste a su impedimento (Lin et al., 2013). Este proceso de adaptación puede darse en las etapas tempranas de la vida como resultado de un impedimento congénito o un inicio tardío debido a la adquisición de un impedimento (Reinschmiedt, Sprong, Dallas, Buono, & Upton, 2013). Sin embargo, según estos autores, no importa si el impedimento es congénito o adquirido, el proceso de adaptación a este es significativo para la persona. Por esta razón, a medida que la persona con impedimento pueda ampliar su conocimiento sobre sus limitaciones funcionales y adquirir apoderamiento de su condición, obtendrá la capacidad de tener una mejor transición en el ambiente universitario. Los estudiantes con diversidad funcional que logran alcanzar la aceptación de su impedimento persiguen transformar sus objetivos sociales y profesionales, adquieren nuevas habilidades, incorporan su impedimento como parte de su identidad y establecen una autoestima saludable (Ferrin, Chan, Chronister, & Chiu, 2011; Livneh & Antonak, 2005). Sin embargo, la visión cultural de estigmatizar al impedimento es la barrera más frecuentemente encontrada en nuestra sociedad (O'Shea & Meyer, 2016).

Estigma

Para propósito de este estudio el estigma es definido como “las consecuencias sociales, académicas y psicológicas de divulgar sobre el impedimento” (Trammell, 2009, p. 106, traducción propia) en el escenario de educación superior. El estigma se manifiesta cuando el estudiante percibe por sus pares ciertas creencias o actitudes debido a su impedimento (O’Shea & Meyer, 2016). Goffman (1963) identificó tres condiciones estigmatizantes que impactan la vida de una persona con impedimentos. Estas incluyen las “abominaciones del cuerpo” que son aquellas relacionadas a las deformidades físicas; las “fallas en el carácter individual” las cuales sugiere que están atribuidas a personas con condiciones de salud mental, adicciones y desempleo; por último, las “identidades triviales” que corresponde a las distinciones de raza, sexo, religión y nacionalidad (Dovidio, Major, & Crocker, 2000). Estas tres formas de estigma producen reacciones de aversión hacia las personas con impedimentos visualizándolos como posibles amenazas (Dovidio, Pagotto, & Hebl, 2011). Como mecanismo de defensa, muchos estudiantes universitarios con impedimentos los ocultan para evitar la discriminación, la segregación y el estigma (O’Shea & Meyer, 2016). Particularmente, los estudiantes con impedimentos invisibles se mantienen discretos como mecanismo de defensa para evadir discriminación y segregación en la comunidad universitaria (O’Shea & Meyer, 2016). Sin embargo, aquellos que presentan un impedimento visible luchan contra los prejuicios relacionados a la visibilidad de su impedimento. En el ambiente universitario es vital la erradicación del estigma ya que permite que el estudiante con impedimentos pueda integrarse de forma inclusiva y natural a su proceso de aprendizaje.

Propósito y objetivo general del estudio

Esta investigación tiene como propósito estudiar cómo la resiliencia, el estigma percibido y la adaptación al impedimento impactan a los estudiantes universitarios con diversidad funcional. Esta investigación identificó diversos factores que impactan a los estudiantes con impedimentos incluyendo: (a) el estigma percibido, ya sea por estereotipos negativos, modificaciones razonables pobres o ansiedad académica; (b) la resiliencia o la capacidad de adaptarse a situaciones difíciles; y (c) el proceso de adaptación al impedimento que puede manifestarse en diferentes etapas o procesos en los estudiantes interfiriendo con su desempeño personal, social y académico.

Para cumplir con el propósito de la investigación, fueron exploradas las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuánto informó el estudiante con impedimentos en torno a resiliencia, el estigma percibido y su adaptación al impedimento durante sus estudios subgraduados en la Universidad de Puerto Rico?
2. ¿Cuánto varió el nivel de resiliencia y aceptación al impedimento de los estudiantes en relación al tipo de impedimento, la edad que fue diagnosticado y el tipo de impedimento?
3. ¿Cuánto varió el nivel de estigma percibido en relación al tipo de impedimento?

Método

Este estudio fue uno cuantitativo con un diseño exploratorio para obtener un mejor entendimiento de los aspectos relacionados a la estigmatización, adaptación al impedimento y resiliencia de los estudiantes universitarios con impedimentos en Puerto Rico. Los estudios exploratorios indagan sobre aspectos poco estudiados. Este diseño exploratorio es necesario por la limitada investigación que existe relacionada a estos

temas en los estudiantes universitarios con diversidad funcional (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Batista Lucio, 2014).

Participantes

La muestra de este estudio consistió en estudiantes con impedimentos matriculados en el sistema UPR y registrados en la Oficina de Servicios a Estudiantes con Impedimentos (OSEI). Aquellos menores de 21 años obtuvieron la autorización de sus padres o encargados para participar. Los resultados se obtuvieron de una muestra de estudiantes con impedimentos de los siguientes recintos universitarios: UPR Aguadilla ($n=60$), UPR Cayey ($n=72$) y UPR Ponce ($n=55$) para un total de $n=187$. Al momento de recolectar datos para esta investigación, las oficinas de OSEI de cada recinto bajo estudio reportó como estudiantes activos: 116 en Aguadilla, 125 en Cayey y 213 en Ponce.

Como parte de los datos demográficos se observó que 121 de los participantes fueron del género femenino y 66 masculinos. Los estudiantes con impedimentos que tuvieron mayor participación fueron aquellos que cursan su primer año ($n=50$). Las edades de los participantes fluctuaron entre 17 a 40 años. La mayoría de los estudiantes entró a la universidad mediante admisión regular y solo el 8.2% ($n=15$) fue por medio de transferencia. La media del Promedio General Académico (PGA/GPA) fue de 3.10. El 83.4% ($n=156$) de los estudiantes catalogó su impedimento como invisible. Las edades de diagnóstico más frecuentes fueron: en la infancia entre 0 a 4 años ($n=40$); en la niñez entre 5 a 12 años ($n=47$), en la adolescencia entre 13 a 18 años ($n=67$), y en la adultez de 19 años en adelante ($n=20$). Trece participantes no proveyeron este dato. El 25.8% ($n=47$) recibió los servicios de OSEI durante dos semestres y el tiempo reportado por los participantes fluctuó entre 1 a 16 semestres. Los estudiantes calificaron su impedimento en distintas categorías: impedimento motor ($n=38$); impedimento visual ($n=32$); impedimento auditivo ($n=10$); impedimento cognitivo ($n=53$); impedimento psiquiátrico ($n=61$); impedimento de habla y lenguaje ($n=9$); impedimentos múltiples ($n=7$) impedimento temporero ($n=7$); y otros ($n=39$).

Instrumentos

Para esta investigación se utilizaron tres instrumentos para explorar el nivel de la resiliencia, el estigma percibido y la adaptación al impedimento. El cuestionario inicial fue desarrollado por los investigadores y contenía 9 preguntas. Se solicitó información demográfica como género, edad, año académico, si es transferencia de otra institución, PGA/GPA, tipo de impedimento, edad en que fue diagnosticado y el número de semestres que ha recibido servicios de la Oficina de Servicios a Estudiantes con Impedimentos (OSEI). Además, incluyó tres (3) instrumentos: *Post-secondary Student Survey of Disability-Related Stigma* (PSSDS) con 24 reactivos, *Adaptation to Disability Scale-Revised* (B-ADS-R) con 12 reactivos y *Brief Resilience Scale* (BRS) con 6 reactivos. Previamente utilizados para investigación, estos tres instrumentos fueron traducidos y validados al español. En total, el cuestionario contenía 51 preguntas. Contestar el cuestionario tomó aproximadamente 20 minutos.

The Brief Resilience Scale (BRS), *The Brief Adaptation to Disability Scale-Revised* (B-ADS-R) y *Postsecondary Student Survey of Disability-Related Stigma* fueron traducidos al español de acuerdo al procedimiento establecido por Harkness y Schoua-Glusberg (1998). El comité de traducción estuvo compuesto por especialistas en el área y totalmente bilingües. Como primer paso, se seleccionaron a cuatro (4) personas para desarrollar el proceso de traducción. La primera persona tomó el cuestionario original en inglés (v1) e hizo la traducción al español (v2). La segunda tomó esta traducción al español (v2) y realizó una traducción nuevamente al inglés

(v3). La tercera persona comparó esta versión en inglés (v3) con la versión original adaptada por el panel (v1) y determinó si cada uno de los enunciados son equivalentes en significado. Se llegó a un acuerdo para la modificación de los enunciados en la versión en español (v2) donde hubo discordancias. De esta manera se generó una versión final del cuestionario. Se administraron los cuestionarios a un grupo piloto de 10 estudiantes. Luego de la administración, se entrevistó a los estudiantes para conocer su opinión sobre el instrumento y discutir aquellos ítems que requerían alguna revisión. El comité compuesto por las cuatro personas evaluó las sugerencias encontradas en el estudio piloto y se generó una versión final del cuestionario.

Resiliencia. Los participantes respondieron con relación a su nivel de resiliencia a través del instrumento *Brief Resilience Scale* (BRS). Este instrumento evalúa la habilidad de recuperarse de situaciones estresantes. Tres aseveraciones tenían una puntuación inversa 2, 4 y 6. El alfa de Cronbach para la muestra de este estudio fue .850 con una excelente confiabilidad (Smith et al., 2008).

Estigma Percibido. El estigma percibido fue evaluado en los estudiantes con impedimentos a través de *Post-secondary Student Survey of Disability-Related Stigma* (PSSDS). El instrumento mide el grado de estigmatización experimentado por estudiantes universitarios con impedimentos. Algunas aseveraciones tenían una puntuación inversa y éstas se encontraban en un rango de entre 0 y 96 (Trammell, 2009). El alfa de Cronbach para la muestra de este estudio fue de .787, lo cual sugiere tener una buena confiabilidad.

Adaptación al impedimento. Para evaluar la adaptación al impedimento de los estudiantes universitarios con impedimentos se utilizó el instrumento *The Brief Adaptation to Disability Scale-Revised* (B-ADS-R). La aceptación del impedimento es un proceso que ocurre como resultado del ajuste psicosocial de la persona con impedimentos y está altamente relacionado a la satisfacción de vida y la independencia funcional (Lin et al., 2013). Este instrumento fue desarrollado por Grooms y Linkowski (2007) y tiene cuatro subescalas, entre ellas: 1) creciente, 2) continuo, 3) subordinación y 4) transformador. Los autores de este instrumento informaron de varias aseveraciones con puntuaciones inversas. La confiabilidad interna para cada una de las subescalas para este estudio fue .808 creciente, .807 continuo, .668 subordinación y .771 para transformador. El alfa de Cronbach para todas las variables fue de .815 con una excelente confiabilidad.

Procedimiento

La investigación obtuvo la aprobación del "Institutional Review Board" (IRB), de la Universidad de Puerto Rico en Cayey. Se trabajó en la traducción de los instrumentos al español con un grupo de expertos en traducción. Se utilizó información de las bases de datos de los estudiantes con impedimentos activos en OSEI en cada recinto para invitarles a participar del estudio. La información utilizada fue la siguiente: nombre, número de estudiante, correo electrónico y dirección postal. Los estudiantes con impedimentos fueron invitados a participar en el estudio primeramente a través de correo postal. Esta carta explicativa fue enviada para presentar el propósito del estudio, junto a las fechas y lugares donde se convocaría a los estudiantes para orientarlos sobre el estudio. La invitación indicaba que la participación era voluntaria y que podían retirarse de la investigación en cualquier momento sin ninguna penalidad. Además, se adjuntó la hoja de consentimiento para aquellos menores de 21 años que necesitaran la firma de su padre o encargado para participar. Se brindó seguimiento a los estudiantes a través de sus correos electrónicos y mediante hojas informativas a través del campus universitario.

El proceso de recolección de datos duró aproximadamente de 8 a 10 semanas, debido a la disponibilidad de los estudiantes. Los estudiantes interesados fueron convocados a múltiples reuniones en las cuales entregaron su

hoja de consentimiento. En la orientación se utilizó un libreto para determinar la elegibilidad de los estudiantes con impedimentos. Al momento de la orientación, los estudiantes informaron si cumplían con los requisitos para participar y si requerían de alguna modificación razonable para completar el cuestionario. Luego se les administraron los cuestionarios de la investigación y se proveyeron las modificaciones razonables a aquellos estudiantes que lo solicitaron. La mayoría de los estudiantes que solicitó algún tipo de apoyo fue relacionado a la definición de palabras con las cuales no estaban familiarizados. La participación estudiantil con impedimentos en el estudio fue de 51.7% en Aguadilla, 57.6% en Cayey y 25.8% en Ponce. Esta investigación realizó un análisis de frecuencias para los datos demográficos, promedios para responder a la primera pregunta; y a su vez análisis de prueba *t* y ANOVA para responder a la segunda y tercera pregunta de investigación.

Resultados

La investigación reflejó que el 45% ($n=83$) de los estudiantes tiene un grado de neutralidad en la escala de resiliencia ($M=3.07$; $DE=.81$) de una escala del 1 a 5. Los estudiantes con impedimentos identificaron haber percibido algún tipo de estigma ($M=35.80$; $DE=11.4$) en un rango del 0 al 96. Según la escala de adaptación al impedimento los estudiantes reportaron algún nivel de adaptación ($M=38.04$; $DE=6.1$) en un rango del 1 al 60.

Los hallazgos reflejaron que existen diferencias significativas entre el nivel de resiliencia y la edad en la que se diagnosticó la condición, $F(3,170) = 4.46$, $p = .005$ (Ver Figura 1). Se encontró que en los participantes diagnosticados en los rangos de 0 a 4 años de edad ($M=3.26$, $DE=.844$) y en los 5 a 12 años ($M=3.28$, $DE=.763$) existe mayor resiliencia comparado con el grupo de 13 a 18 años ($M=2.94$, $DE=.692$) y con el grupo de 19 años o más ($M=2.65$, $DE=.692$). Se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre estos tres grupos para la prueba de Tukey (0-4, ($p = .025$); 5-12, ($p = .017$)). Entre los tipos de impedimentos no se encontró nivel de significancia con el nivel de resiliencia (Ver Figura 2).

Figura 1. Resiliencia y edad de diagnóstico

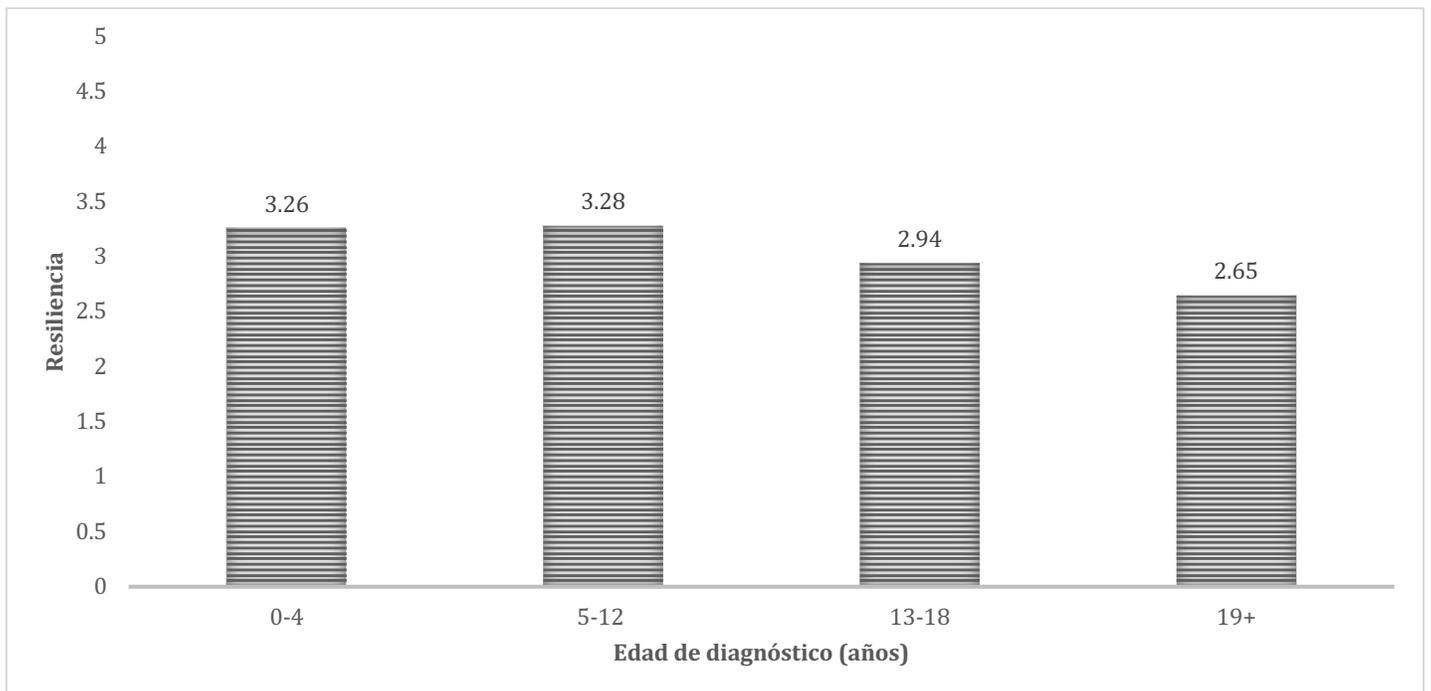
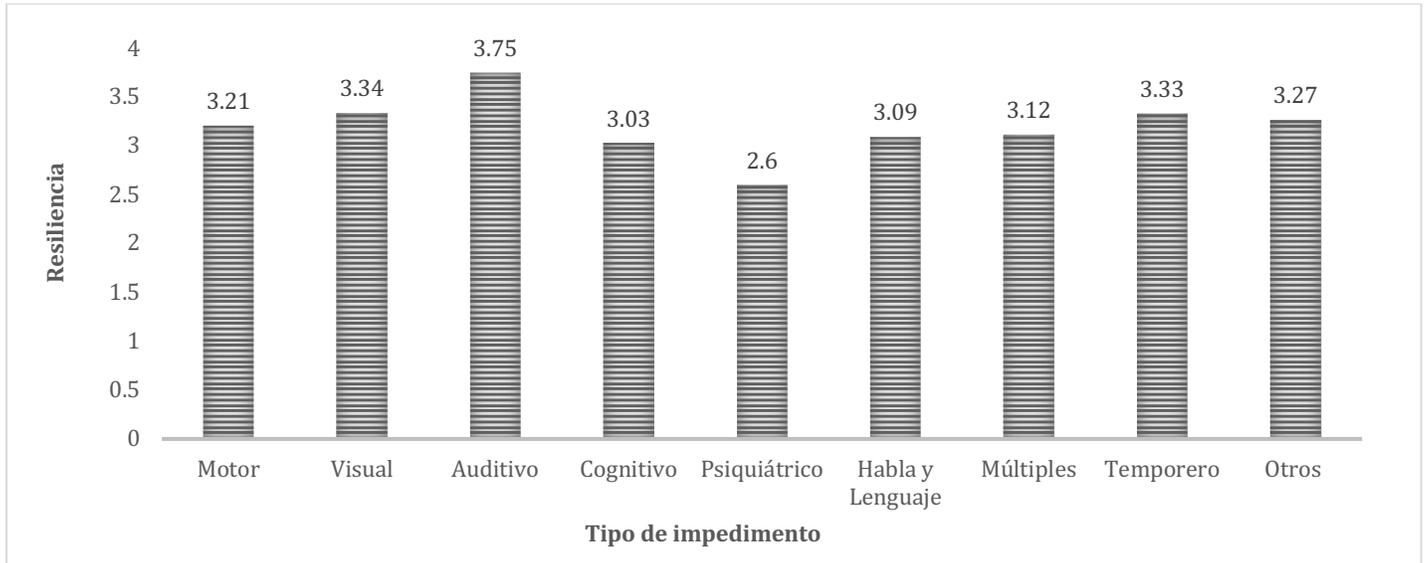
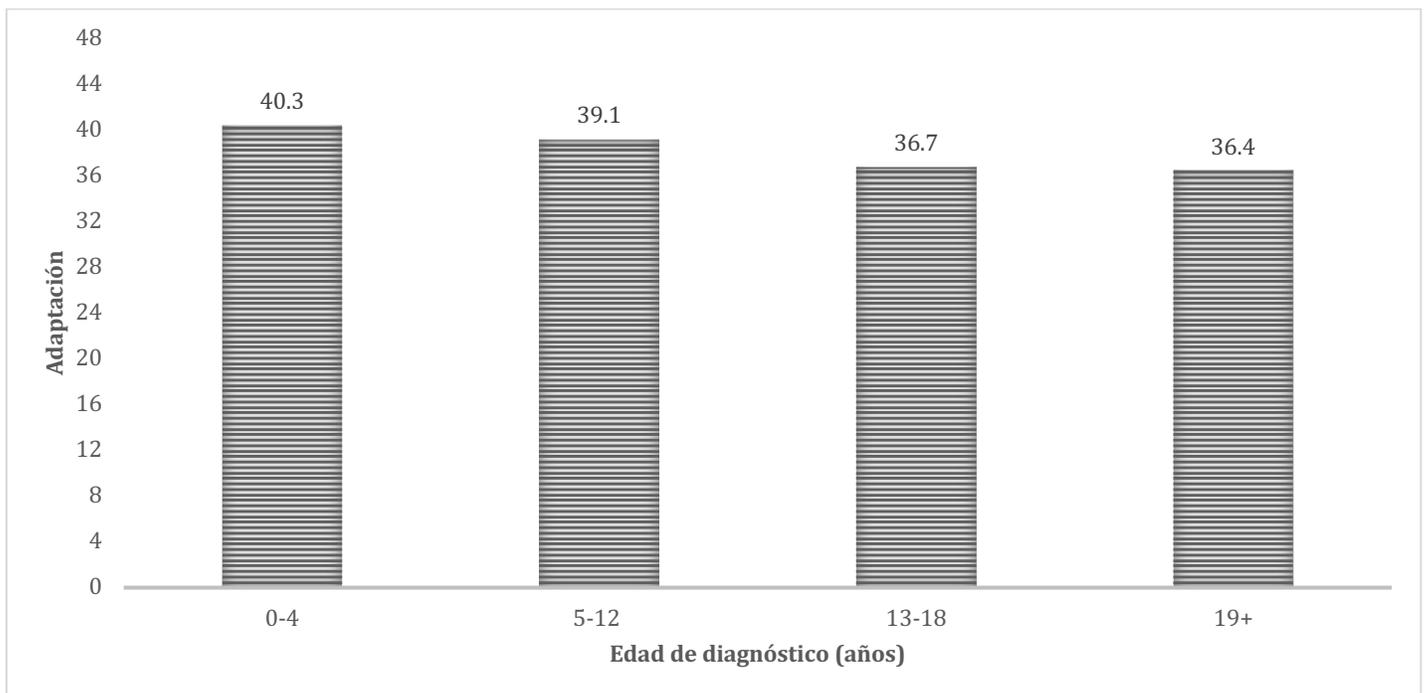


Figura 2. Resiliencia y Tipo de Impedimento



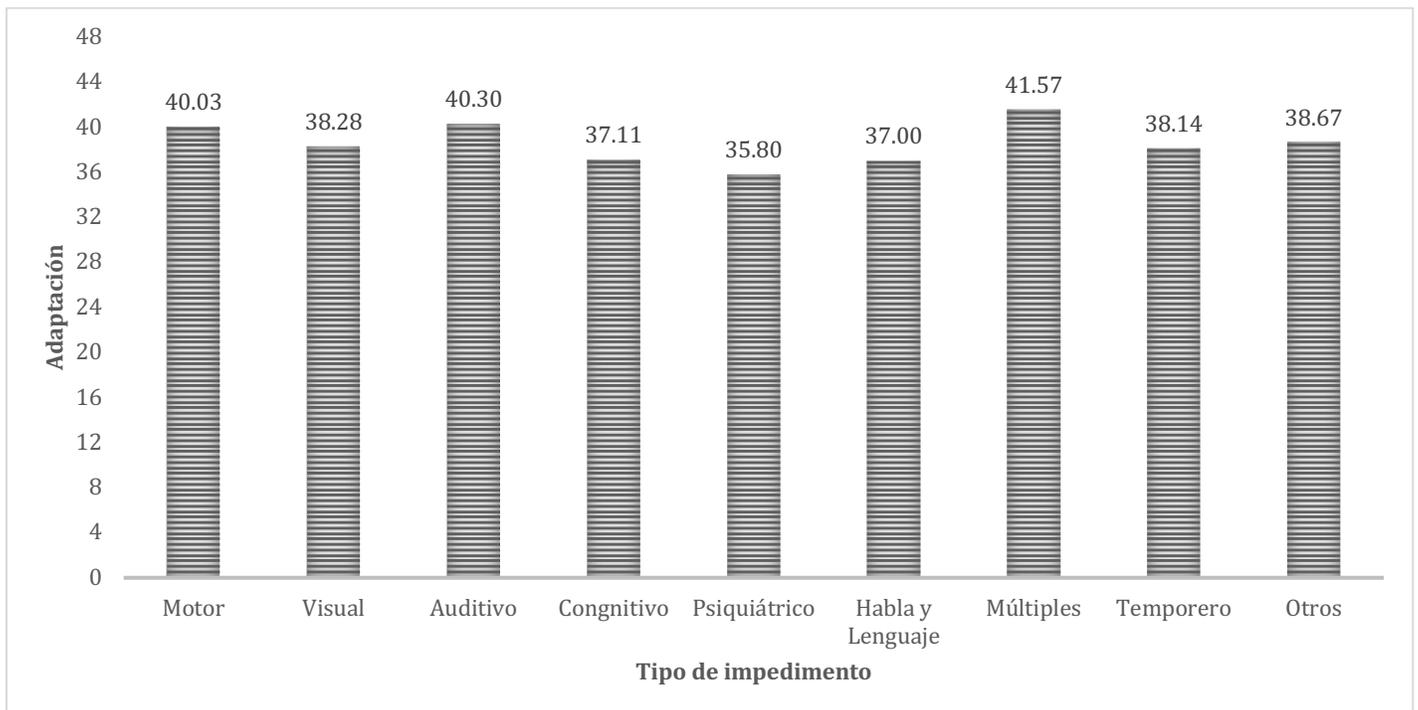
Los resultados indican una diferencia significativa entre la adaptación al impedimento y la edad de diagnóstico de la condición $F(3,170) = 3.83, p = .011$. Esta diferencia fue encontrada en aquellos estudiantes que su edad de diagnóstico fluctuó entre 0-4 y 13-18 años ($p = .019$). La Figura 3 sugiere que, a medida que el estudiante con impedimento es diagnosticado a mayor edad, podría presentar más dificultades en la aceptación de su impedimento.

Figura 3. Adaptación al impedimento y edad de diagnóstico



Al realizar el análisis de las pruebas *t*, se reflejaron diferencias significativas entre impedimentos auditivos $t(185) = 2.71, p = .007$, visuales $t(185) = 1.99, p = .048$ y psiquiátricos $t(185) = -5.99, p = .000$. Los estudiantes con impedimentos sensoriales reportaron mayor resiliencia con respecto a los otros impedimentos (Ver Figura 4). Como dato interesante, este estudio reveló que los estudiantes que no reportaron tener un impedimento psiquiátrico presentaron mayor resiliencia que su contraparte. Al examinar el nivel de adaptación en relación al tipo de impedimento a través del análisis de la prueba *t*, se encontró que aquellos que tienen un impedimento psiquiátrico presentan menor adaptación al impedimento $t(185) = -3.55, t(185) = -3.55, p = .000$. Los estudiantes que informaron algún impedimento psiquiátrico tendieron a percibir menos estigma que los estudiantes con otros impedimentos: $t(185) = 6.05, t(185) = -3.55, p = .000$.

Figura 4. Adaptación al impedimento y tipo de impedimento



Discusión

El propósito de este estudio fue examinar el nivel de resiliencia, el estigma y la adaptación al impedimento en relación al tipo de impedimento y la edad en que fueron diagnosticados los estudiantes de la Universidad de Puerto Rico. Los resultados obtenidos sobre la resiliencia en relación al tipo de impedimento y a la edad de diagnóstico indican que, mientras más temprano se realice el diagnóstico, el estudiante tiene mayor probabilidad de adquirir resiliencia. Adquirir un impedimento en las etapas tempranas de desarrollo permite mayor exposición a circunstancias adversas en la vida que podrían aumentar la capacidad de responder de forma positiva. Tansey y colaboradores (2016) describieron factores de resiliencia como optimismo, enfrentamiento activo y apoyo social. Estos autores encontraron una alta correlación en los indicadores de síntomas depresivos, satisfacción de vida y resiliencia donde aquellas personas que tiene un alto nivel de resiliencia, presentan mayor satisfacción de vida y mínimos síntomas depresivos. Esto fue validado a través de

los hallazgos encontrados en este estudio, donde los estudiantes con trastornos psiquiátricos presentaron menor nivel de resiliencia. Por otra parte, Catalano, Chan, Wilson, Chiu y Muller (2011) encontraron una relación positiva entre la resiliencia y el ajuste psicosocial, específicamente en individuos con impedimentos traumáticos. La reacción adaptativa ante un impedimento es un proceso que depende de factores actitudinales, sentimientos, valores, metas, destrezas, factores de aceptación y de adaptación (Sánchez et al., 2016). Sin embargo, este estudio ha demostrado que, a menor edad de diagnóstico, mayores niveles de resiliencia y de aceptación. Esto implica que el individuo que adquiere su impedimento en edades tempranas se expone a múltiples adversidades y retos que podrían ayudarlo en el proceso de aceptación de su impedimento a través de su proceso de recuperación.

O'Shea y Meyer (2016) indicaron que estudiantes evaluados en su estudio describieron la aceptación al impedimento como una parte integral poniendo en perspectiva que el impedimento es una característica de ellos. Específicamente, los estudiantes que aceptan su impedimento tienden a hablar abiertamente del mismo con sus pares, sin reservas. Aquellos estudiantes con impedimentos visibles tienden a hablar sin reservas de su impedimento en comparación con aquellos que tienen impedimentos invisibles (O'Shea & Meyer, 2016). Los hallazgos de esta investigación muestran que estudiantes diagnosticados durante edades tempranas de desarrollo están más adaptados a su impedimento, comparado con el grupo de edad adulta que mostró ser el menos adaptado. Además, un estudio realizado por Li y Moore (1998) coincide con nuestros hallazgos ya que encontró mayor adaptación en las personas con impedimentos congénitos que en aquellas que adquirieron el impedimento.

Herrick (2011) encontró una relación significativa entre la adaptación al impedimento y la percepción del estigma donde la "percepción del estigma sirve como mediador entre la aceptación y adaptación al impedimento" en los estudiantes universitarios (p.100, traducción propia). Además, Sánchez y colegas (2016) informaron que existe una asociación significativa entre la aceptación al impedimento y la auto percepción del estigma. De acuerdo a estos autores, aquellos estudiantes universitarios que presentan impedimentos físicos visibles presentaron mayor adaptación y superior bienestar emocional. Estos hallazgos son validados a través de nuestro estudio donde encontramos que la visibilidad del impedimento impacta la percepción del impedimento y como consecuencia la aceptación del mismo. Particularmente, los estudiantes con impedimentos psiquiátricos tienden a reportar menor percepción de estigma y aceptación al impedimento en comparación con aquellos estudiantes con impedimentos sensoriales visibles. En otras palabras, la visibilidad del impedimento podría ser un elemento fundamental que impacta la percepción del estigma y la adaptación al mismo.

Implicaciones

Los resultados de esta investigación tienen importantes implicaciones para el individuo con diversidad funcional y la comunidad universitaria.

Individuo

A medida que el estudiante acepta su impedimento, tiene la capacidad de buscar ayuda en el campus universitario permitiéndole competir académicamente en igualdad de condiciones con sus pares sin impedimentos. La autogestión de los servicios de modificación razonable le permite al estudiante compensar sus limitaciones funcionales en el ambiente académico y ejecutar estrategias de apoderamiento. Además, los

estudiantes que aceptan su impedimento podrían ganar mayor resiliencia a través de sus retos académicos, personales y sociales. Para los estudiantes con impedimentos es fundamental desarrollar su capacidad de autonomía y persistencia que le permitirá combatir el estigma, ampliará su resiliencia y viabilizará la aceptación de su impedimento (DaDeppo, 2009; Olney & Kim, 2001).

Comunidad Universitaria

Las instituciones de educación superior representan una comunidad estructurada que tienen la obligación de combatir la segregación y discriminación hacia los estudiantes con impedimentos bajo el cumplimiento de leyes federales y estatales. Existen múltiples aspectos que las instituciones post-secundarias deben considerar para cumplir con un ambiente inclusivo y menos restrictivo para los estudiantes con impedimentos. Entre las responsabilidades más atenuantes se encuentran la diseminación de los servicios para esta población y la capacitación al personal docente y no docente.

Cada institución de educación superior debe proveer servicios de mentoría dirigidos a crear conciencia de los servicios y recursos disponibles para los estudiantes con impedimentos de modo que estos puedan buscar ayuda con prontitud. Los servicios de mentoría podrían llevarse a cabo a través de sus pares con y sin impedimentos. Además, es fundamental desarrollar actividades educativas en el campus universitario que agudicen la sensibilización, lo que permitirá ser más inclusivos con las personas con diversidad funcional (Padden & Ellis, 2015). Una investigación realizada por Oliveras (2012) encontró un nivel de conocimiento moderado (46%) y una actitud adecuada (91.7%) del personal no docente de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras. Estos hallazgos nos afirman la necesidad de seguir aumentando el adiestramiento al personal no docente para lograr mayor sensibilidad.

Entre las actividades propuestas se encuentran: talleres de sensibilización y autogestión de sus derechos, cine foros, *Goofy Games* adaptados, adiestramientos al personal docente sobre el diseño universal curricular, entre otras. Las instituciones post-secundarias podrían incorporar dentro de todas sus actividades extracurriculares una notificación para coordinar los acomodos razonables para aquellos estudiantes que deseen participar en estos eventos. Normalmente solo existe esta notificación obligatoria para las actividades curriculares. La expansión de esta notificación a actividades curriculares y extracurriculares ayudará a promover una atmósfera de inclusión en la institución de educación superior.

Por otro lado, es fundamental desarrollar estrategias que permitan nuevas ideas en el salón de clases o estrategias de enseñanza que promuevan un diseño universal curricular debido a que la incursión del uso de los principios del diseño universal crea salones inclusivos, “aumenta la participación y el éxito estudiantil sin necesidad de extensivas modificaciones razonables” (Gawronski, Kuk, & Lombardi, 2016, p. 331). La integración de una instrucción inclusiva mejora la equidad y el acceso de todos los estudiantes en el ambiente universitario, proporcionando un currículo accesible a las necesidades de todos los estudiantes y eliminando el corregir al estudiante con impedimentos (Gawronski et al., 2016).

Las estrategias básicas para la incorporación del diseño universal en el ambiente académico incluyen: clarificar el vocabulario, sintaxis y estructura; emplear alternativas auditivas y visuales de la información; prestar atención para maximizar la transferencia y la generalización; y hacer uso del diseño universal para proveer diferentes modalidades de métodos de enseñanza, espacios físicos accesibles, y recursos de información, así como ofrecer una interacción personalizada, facilitar tecnologías para atender las necesidades de estas poblaciones y realizar

un avalúo continuo para detectar la necesidad de modificaciones (Gawronski et al., 2016; West, Novak, & Muller, 2016). Los principios de diseño universal ayudan a generar estrategias para beneficiar a todos los estilos de aprendizaje en una amplia gama de estudiantes (Gawronski et al., 2016) y ayudan a que el estudiante con impedimentos pueda evitar sentir frustración debido a actitudes negativas, barreras físicas, falta de servicios apropiados y currículos inaccesibles que interfieren con su inclusión en el escenario educativo (Rivera & Irizarry, 2013).

Comúnmente, muchos miembros de la facultad no están familiarizados con la legislación que protege los derechos de las personas con impedimentos, modificaciones razonables y prácticas de diseño curricular universal (Becker & Palladino, 2016; Rivera & Irizarry, 2013).

Por ello, resulta imperativo el adiestramiento en la integración de una enseñanza inclusiva en el salón de clases. No obstante, el adiestramiento no solo debe enfocarse en la integración del diseño universal instruccional, sino también en destrezas de avalúo del aprendizaje que permita una adecuada implantación (Gawronski et al., 2016). Aquella facultad que recibe adiestramiento demuestra tener mayor disposición a trabajar con estudiantes que tienen algún tipo de impedimento (Becker & Palladino, 2016) y está en mejor posición de contar con las destrezas, conocimiento y seguridad para implementar adecuadamente un currículo accesible. Esta disposición de apoyo al estudiante con impedimentos debe contar con el conocimiento para implementar una instrucción inclusiva e incorporar mecanismos adecuados de avalúo (West et al., 2016).

Para continuar erradicando el estigma hacia las personas con impedimentos debemos continuar adiestrando a la facultad sobre temas como sensibilización, inclusión y diseño universal curricular. Esto ayudará a fortalecer su conocimiento sobre las personas con diversidad funcional y le permitirá proveer los recursos necesarios para crear ambientes inclusivos en el salón de clases. Ho Kim y Lee (2015) mencionaron que la actitud y la percepción de un profesor es más importante para los estudiantes que la de sus pares. Por esta razón, una facultad con conocimiento y actitudes positivas hacia las modificaciones razonables promueve que los estudiantes busquen ayuda a través de la Oficina de Servicios a Estudiantes con Impedimentos. Al estudiante buscar ayuda, tiene la oportunidad de desarrollar herramientas para su adaptación a su impedimento, aumentar su resiliencia y aminorar el estigma hacia las personas con impedimentos.

Conclusión

Los resultados de este estudio reflejan que aquellos estudiantes con impedimentos diagnosticados en etapas tempranas del desarrollo perciben mejor nivel de resiliencia y aceptación al impedimento, particularmente aquellos con impedimentos sensoriales. Los participantes con impedimentos psiquiátricos reportaron menor nivel de aceptación al impedimento en comparación con otros tipos de impedimentos. Al explorar el estigma percibido, los estudiantes con impedimentos psiquiátricos reportaron ningún nivel de estigma en comparación con aquellos que tenían un impedimento sensorial y/o visible. Los resultados son cónsonos con estudios sobre estudiantes con diversidad funcional (Herrick, 2011; O'Shea & Meyer, 2016; Reinschmiedt et al., 2013; Sánchez et al., 2016; Tansey et al., 2016). El individuo con diversidad funcional necesita viabilizar la aceptación de su impedimento para ganar autonomía y aumentar la resiliencia que le permitirá mitigar los daños ocasionados por el estigma. A su vez, la comunidad universitaria debe revisar su política institucional para garantizar un currículo que integre el diseño universal, actividades extracurriculares accesibles y un personal docente y no docente adiestrado para viabilizar los servicios a los estudiantes con diversidad funcional.

Limitaciones y Recomendaciones

Entre las limitaciones se encuentran el tamaño de la muestra y el instrumento para explorar resiliencia. Debido al tamaño limitado de la muestra, esta no permite generalizar los resultados. Los participantes de este estudio fueron un grupo reducido comparado con el número de estudiantes que se sirven de las oficinas de OSEI en cada recinto estudiado. Es posible que extensas responsabilidades académicas hayan tenido un impacto, resultando en una limitada participación en el estudio. Por otra parte, el instrumento empleado para explorar la resiliencia constó de pocos reactivos. Las recomendaciones para futuras investigaciones incluyen el reclutar una muestra con más participantes; el que pueda utilizarse un instrumento más amplio para estudiar la variable de resiliencia de forma que permita explorarla con mayor profundidad; y, finalmente, se recomienda auscultar aspectos de la autopercepción de los estudiantes con impedimentos a través de la investigación cualitativa, utilizando como referencia aquellos reactivos de los cuestionarios utilizados, para ganar mayor información sobre las variables de resiliencia, estigma y adaptación al impedimento de forma tal que los hallazgos cuantitativos y los cualitativos puedan ser comparados.

Referencias

- Agencia EFE. (2015, diciembre 15). Se cuadruplican estudiantes de educación especial en Puerto Rico en 10 años. *Primera Hora*. Recuperado de <http://www.primerahora.com/noticias/mundo/nota/secuadruplicanestudiantesdeeducacionespecialenpuertoricoen10anos-1126676/>
- Americans with Disabilities Act of 1990 and Revised ADA Regulations Implementing Title II and Title III. (1990). Recuperado de https://www.ada.gov/2010_regs.htm
- American Disability Act Amendment Act. (2008). Recuperado de <https://www.eeoc.gov/laws/statutes/adaaa.cfm>
- Becker, S., & Palladino, J. (2016). Assessing faculty perspectives about teaching and working with students with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(1), 65-82. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1107476>
- Catalano, D., Chan, F., Wilson, L., Chiu, C. Y., & Muller, V. R. (2011). The buffering effect of resilience on depression among individuals with spinal cord injury: a structural equation model. *Rehabilitation Psychology*, 56(3), 200-211. <https://doi.org/10.1037/a0024571>
- DaDeppo, L. M. W. (2009). Integration factors related to the academic success and Intent to persist of college students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(3), 122–131. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00286.x>
- Dovidio, J. F., Major, B., & Crocker, J. (2000). Stigma: Introduction and overview. In T. F. Heatherton, R. E. Kleck, M. R. Hebl, & J. G. Hull (Eds.), *The social psychology of stigma* (pp. 1-30). New York, NY: The Guilford Press.
- Dovidio, J. F., Pagotto, L., & Hebl, M. R. (2011). Implicit attitudes and discrimination against people with physical disabilities. In R. L. Wiener & S. L. Willborn (Eds.), *Disability and aging discrimination: Perspectives in*

law and psychology (pp. 157-183). New York, NY, US: Springer Science + Business Media.
https://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-6293-5_9

Ferrin, J. M., Chang, F., Chronister, J., & Chiu, C. (2011). Psychometric validation of the Multidimensional Acceptance of Loss Scale. *Clinical Rehabilitation*, 25(2), 166-174.
<https://doi.org/10.1177%2F0269215510380836>

Gawronski, M., Kuk, L., & Lombardi, A. R. (2016). Inclusive instruction: Perceptions of community college faculty and students pertaining to universal design. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(4), 331-347. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1133816>

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.

Groomes, D., & Linkowski, D. C. (2007). Examining the structure of the revised acceptance disability scale. *Journal of Rehabilitation*, 73(3), 3-9. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/279941634_Groomes_D_A_G_Linkowski_D_C_2007_Examining_the_structure_of_the_revised_Acceptance_of_Disability_Scale_Journal_of_Rehabilitation_73_3_3-9

Han Kim, J., Hawley, C. E., Gonzalez, R., Vo, A. K., Barbir, L. A., McMahon, B. T., Lee, D. H., Hee Lee, J., & Woo Lee, Y. (2017). Resilience from a virtue perspective. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 61(4), 195-204.
<https://doi.org/10.1177/0034355217714995>

Harkness, J., & Schoua-Glusberg, A. (1998). Questionnaires in translation. En J. Harkness (Ed.), *Cross-cultural survey equivalence* (pp. 87-126). Mannheim, Germany: ZUMA.

Hartsoe, J. K., & Barclay, S. R. (2017). Universal design and disability: Assessing faculty beliefs, knowledge, and confidence in universal design for inclusion. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 30(3), 223-236. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1164001>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). México DF: McGraw-Hill.

Herrick, S. J. (2011). *Postsecondary students with disabilities: Predictors of adaptation to college* (Doctoral dissertation). The Pennsylvania State University, Pennsylvania. Recuperado de https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/5612

Ho Kim, W., & Lee, J. (2015). The effect of accommodation on academic performance of college students with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 60(1), 40-50. <https://doi.org/10.1177%2F0034355215605259>

Hsiao, F., Burgstahler, S., Johnson, T., Nuss, D., & Doherty, M. (2019). Promoting an accessible learning environment for students with disabilities via faculty development (Practice Brief). *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 32(1), 91-99. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1217448>

Kim, W. H., & Lee, J. (2016). The effect of accommodation on academic performance of college students with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 60(1), 40-50. <https://doi.org/10.1177/0034355215605259>

Ley Núm. 171 de 2016. Ley de Admisión Extendida, Acomodo Razonable y Retención para Estudiantes con Impedimentos o Diversidad Funcional en Transición desde la Escuela Secundaria a Grados Postsecundarios. (2016). Recuperado de <http://www.bvirtual.ogp.pr.gov/ogp/Bvirtual/leyesreferencia/PDF/Personas%20con%20Impedimentos/250-2012/250-2012.pdf>

Li, L., & Moore, D. (1998) Acceptance of disability and its correlates. *The Journal of Social Psychology, 138*(1), 13-25. <https://doi.org/10.1080/00224549809600349>

Lin, C., Wang, C., Fujikawa, M., Brooks, J., Eastvold-Walton, L., Maxwell, K., & Chang, F. (2013). Psychometric validation of the Brief Adaptation to Disability Scale-Revised for persons with spinal cord injury in Taiwan. *Rehabilitation, Research, Policy, and Education, 27*(3), 223-231. <https://dx.doi.org/10.1891/2168-6653.27.3.223>

Livneh, H., & Antonak, R.F. (2005). Psychosocial adaptation to chronic illness and disability: A primer for counselors. *Journal of Counseling and Development 83*(1), 12-20. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2005.tb00575.x>

Margalit, M. (2003). Resilience model among individuals with learning disabilities: Proximal and distal influences. *Learning Disabilities Research & Practice, 18*(2), 82–86. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00062>

Miranda, M. (2018). *Informe anual de logros de la Ley Núm. 238: Universidad de Puerto Rico*, Administración Central.

Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., & Knokey, A. M. (2009). *The post-high school outcomes of youth with disabilities up to 4 years after high school. A report of findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2) (NCSE 2009-3017)*. Menlo Park, CA: SRI International. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505448.pdf>

Oliveras, L. E. (2012). *Actitud y conocimiento hacia el acomodo razonable a estudiantes con impedimentos de un grupo del personal no docente, que provee servicio directo a estudiantes de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, P.R.

Olney, M. F., & Kim, A. (2001). Beyond adjustment: integration of cognitive disability into identity. *Disability and Society, 16*, 563-583. <https://doi.org/10.1080/09687590120059540>

O'Shea, A., & Meyer, R. H. (2016). A qualitative investigation of the motivation of college students with nonvisible disabilities to utilize disability services. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 29*(1), 5-23. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1107472>

Padden, L., & Ellis, C. (2015). Disability awareness and university staff training in Ireland (Practice Brief). *Journal of Postsecondary Education and Disability, 28*(4), 433-445. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1093559>

- Pietri-Montalvo, S. D. (2015). El grado de resiliencia de los estudiantes con discapacidades de una universidad privada del área de Puerto Rico y el nivel de ejecución en su aprovechamiento académico. *Revista Inclusión*, 1(1), 27-33. Recuperado de http://cpcr-pr.org/images/cpcr_doc/Revista_Inclusion_V1_N1_2015-CPCR.pdf
- Reinschmiedt, H. J., Sprong, M. E., Dallas, B., Buono, F. D., & Upton, T. D. (2013). Post-secondary students with disabilities receiving accommodations: A survey of satisfaction & subjective well-being. *Journal of Rehabilitation*, 79(3), 3-10. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/263046326_Post-Secondary_Students_with_Disabilities_Receiving_Accommodations_A_Survey_of_Satisfaction_Subjective_Well-Being
- Rivera, R., & Irizarry, L. (2013). Estudiantes con impedimentos en el escenario de educación superior: Barreras y consideraciones para el éxito. *Revista GRIOT*, 6(1), 29-43. Recuperado de <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1622>
- Sánchez, J., Umucu, E., Schoen, B., Barnes, E., Chan, F., & Bezyak, J.L. (2016). Measurement structure of an abbreviated and modified version of the Adaptation to Disability Scale-Revised for individuals with severe mental illness. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 47(3), 41-49. Recuperado de <https://connect.springerpub.com/content/sgrjarc/47/3/41>
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194-200. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1080/10705500802222972>
- Stodden, R. A., Jones, M. A., & Chang, K. (2002). *Services, supports and accommodations for individuals with disabilities: An analysis across secondary education, postsecondary education and employment*. University of Hawaii-Manoa, Center on Disability Studies. Recuperado de http://www.rrtc.hawaii.edu/capacity/papers/StoddenJones_formatted.htm
- Tansey, T. N., Bezyak, J., Kaya, C., Ditchman, N., & Catalano, D. (2017). Resilience and quality of life: An investigation of Kumpfer's Resilience Model with persons with spinal cord injuries. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 60(3), 163-174. <https://doi.org/10.1177/0034355216655146>
- Tansey, T. N., Kaya, C., Moser, E., Eagle, D., Dutta, A., & Chang, F. (2016). Psychometric validation of the Brief Resilience Scale in a sample of vocational rehabilitation consumers. *Rehabilitation Counseling Bulletin* 59(2), 108-111. <https://doi.org/10.1177/0034355215573539>
- Trammell, J. (2009). Postsecondary students and disability stigma: Development of the Postsecondary Student Survey of Disability-Related Stigma (PSSDS). *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22(2) 106-116. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ868135>
- West, E. A., Novak, D., & Mueller, C. (2016). Inclusive instructional practices used and their perceived importance by instructor. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 29(4), 363-374. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1133764>