

Transición del estudiante con diversidad funcional de la escuela secundaria a la universidad¹

Raúl Rivera Colón, Ph.D., CRC
Universidad de Puerto Rico
dr.rivera@hotmail.com

Resumen

Los procesos de transición son parte de la experiencia humana. Una importante transición que demarca el avance de la adolescencia a la edad adulta es el movimiento de la escuela secundaria al entorno universitario. En este artículo teórico-práctico se describen los retos que enfrentan los estudiantes con diversidad funcional cuando deciden continuar estudios universitarios. Se detallan los cambios en las demandas sociales y académicas que hacen a los estudiantes con diversidad funcional vulnerables a resultados negativos en la educación universitaria. Además, se discuten las diferencias que existen en relación a los servicios provistos a estos estudiantes entre los escenarios de la escuela secundaria y la universidad; como resultado de diferencias existentes en las leyes que protegen a esta población en ambos contextos. Se concluye que es necesario que los estudiantes con diversidad funcional desarrollen destrezas académico funcional de autodeterminación y autodefensa que les permitan continuar desarrollando su interdependencia y tomar decisiones informadas sobre su futuro. La planificación temprana del proceso de transición del ambiente escolar al universitario puede ayudar a los estudiantes a prepararse y adaptarse a las exigencias de la universidad. El autor presenta recomendaciones para mejorar el proceso de transición de la escuela secundaria a la universidad para este grupo específico.

Palabras claves: autodeterminación, diversidad funcional, transición

Abstract

Transition processes are part of the human experience. A major transition that marks the progress from adolescence to adulthood is the movement from high school to the college environment. This theoretical and practical article describes the challenges facing by students with functional diversity in the process of transition from high school to college. It also details the changes in social and academic demands that make to students with functional diversity vulnerable to negative outcomes in higher education. Furthermore, the differences in relation to the services provided to these students between scenarios of high school and college are discussed; as a result of differences in the laws that protect this population in both contexts. It concludes that students with functional diversity need to develop functional academic skills of self-determination and self-defense that allow them to continue developing their interdependence and make informed

¹ Recibido: 29 de junio de 2015

Sometido para evaluación: 11 de julio de 2015

Aceptado para publicación: 14 de diciembre de 2015

decisions about their future. Early planning of the transition from the school environment to the university can help students prepare for and adapt to the demands of college. The author presents recommendations to improve the transition from high school to college for this specific group.

Keywords: self-determination, functional diversity and transition

Los procesos de transición son parte de la experiencia humana. A lo largo del curso de la vida todos los seres humanos deben progresar a través de una serie de cambios físicos, psicológicos, de comportamiento y emocionales que les definen como persona. Desde una perspectiva psicosocial, uno de los mayores cambios que se enfrentan en la niñez corresponde al ingreso del niño a la escuela, acontecimiento que implica salir del ambiente familiar para convivir con seres de su misma edad. Esto contribuye a extender las relaciones sociales e incide sobre el desarrollo de la personalidad. En la adolescencia, una de las etapas donde más cambios se suscitan, la persona deja de ser un niño, pero sin haber alcanzado aún la madurez del adulto. Se enfrenta a cambios en su actividad hormonal y en el desarrollo sexual. Hay una tendencia en el adolescente a reclamar la necesidad de libertad e independencia. Ya en la adultez, algunos de los cambios que puede enfrentar la persona están relacionados a la formación de familia y al ejercicio pleno de su actividad profesional, cívica y cultural. A través de un proceso de transición centrado en la persona se puede preparar al individuo para afrontar los cambios asociados típicamente con las etapas de vida (Papalia, Feldman, & Martorell, 2012).

Los jóvenes en particular, experimentan una gran variedad de cambios o transiciones en su vida. Una importante transición que demarca el avance de la adolescencia a la edad adulta es el movimiento de la escuela secundaria al entorno universitario. Al ingresar a la universidad, muchos estudiantes se van de su casa por primera vez y se alejan de la unidad familiar que les ha apoyado en su desarrollo. Estos jóvenes se encuentran con una gran variedad de retos sociales y académicos que requieren de destrezas, que de no poseerlas, deberán desarrollar. Por primera vez, se espera que los estudiantes puedan manejar de forma independiente las relaciones interpersonales, su vida personal en general (alimentación, descanso, diversión, etc.) así como otros retos y demandas académicas de rigor. El nivel de independencia requerido puede ser difícil de manejar para esta población, sobre todo si no están preparados para los cambios que enfrentarán a medida que salen de la escuela secundaria y comienzan sus carreras universitarias. Esta preparación supone desarrollar responsabilidad, buenos hábitos de estudio, relaciones interpersonales sanas y autonomía para la toma de decisiones, la búsqueda e identificación de recursos (Kochhar-Bryant & Greene, 2008).

La transición a la universidad trae consigo un cambio substancial en el formato de la educación y las expectativas que se colocan en los estudiantes en términos de aprendizaje independiente (Wintre et al., 2011). A medida que se alejan del hogar y la familia, los estudiantes universitarios también deben manejar los roles cambiantes de sus padres y compañeros y la disminución en el apoyo social que están acostumbrados a recibir en la escuela secundaria (Larose, Bernier, & Tarabulsy, 2005). Generalmente, durante la transición de la escuela secundaria a la universidad, los estudiantes se ven abrumados por la cantidad de decisiones que deben tomar sobre su educación. Algunos de los cuestionamientos que pueden enfrentar son: ¿Qué voy a estudiar?, ¿Qué es lo que me gusta?, ¿Tendré las capacidades necesarias?, ¿Podré adaptarme a la vida universitaria?, ¿Cómo obtendré financiamiento para los estudios universitarios?, ¿Será importante la educación universitaria para mi futuro?, entre otras interrogantes. Los estudiantes con

diversidad funcional no son inmunes a estas interrogantes. De hecho, sus preocupaciones podrían ser mayores ya que se cuestionarán si recibirán los apoyos y servicios educativos adecuados, los acomodos razonables, la accesibilidad y otros recursos o servicios que son esenciales para su inclusión en el ámbito académico universitario (Sitlington, Neubert, & Clark, 2010). Además, algunas de las limitaciones que le impone la discapacidad pueden tener interacción directa con las nuevas demandas sociales y académicas, por lo que a éstos les resultará aún más difícil el proceso de ajuste universitario.

Para los estudiantes con diversidad funcional la transición de la escuela secundaria a la universidad puede ser particularmente complicada al no ser preparados con anterioridad. Muchos suelen llegar a la universidad sin la preparación adecuada y pueden tener necesidades especiales que con frecuencia no son reconocidas ni satisfechas en las universidades (Hall & Webster, 2008). La preparación académica que se ofrece a los estudiantes que participan del programa de educación especial no está alineada con expectativas postsecundarias y profesionales. Por ejemplo, estos estudiantes no toman cursos de nivel avanzado en las áreas de matemáticas, español e inglés, pues sólo están disponibles para los estudiantes de la corriente regular que mantienen buen aprovechamiento académico. Tampoco se les prepara para enfrentar las barreras actitudinales, de accesibilidad y transporte ni para lidiar con la pérdida de los apoyos con los que cuenta en la escuela secundaria. Mientras, los servicios para trabajar el ajuste a la discapacidad, el desarrollo de la interdependencia y la selección de carreras (consejería de carreras, evaluación vocacional, pareo ocupacional, etc.) no se proveen adecuadamente o se ofrecen a destiempo. Lo que contribuye a dificultades en el desarrollo y la planificación de carrera que pueden incluir: poca percatación de las habilidades o talentos, pobres destrezas para la solución de problemas, retraso en el desarrollo de las destrezas sociales y bajo aprovechamiento académico. Esto a su vez resulta en menores destrezas para competir académicamente con sus pares, tener un mejor ajuste psicosocial e integrarse efectivamente en el ámbito universitario (Hitchings, Retish, & Horvath, 2005).

Los estudiantes con diversidad funcional pueden entrar a la universidad en desventaja, debido a la falta de acceso a cursos preparatorios para la universidad, las limitaciones académicas funcionales que afectan los procesos de estudio y las destrezas para tomar exámenes, o la falta de confianza en cuanto a sus habilidades académicas (Hall & Webster, 2008). En cuanto a los aspectos psicosociales, los estudiantes con diversidad funcional pueden entrar a la universidad con mayor dificultad para desarrollar relaciones interpersonales con sus pares (Adams & Proctor, 2010). Esto podría responder a la sobreprotección familiar o la poca exposición al desarrollo de relaciones interpersonales durante la escuela secundaria. En ocasiones los tratamientos para las condiciones de salud limitan el tiempo que estos estudiantes pueden dedicar a compartir con sus pares. Particularmente, a los estudiantes con condiciones de salud mental les cuesta más trabajo desarrollar relaciones interpersonales que a otros estudiantes por limitaciones propias de la condición. Éstos pueden estar menos dispuestos a identificarse como personas con discapacidad por el temor al estigma y a la discriminación. Existe la creencia de que divulgar su condición emocional podría alterar el comportamiento de los demás hacia ellos o llevarlos a subestimar sus capacidades (Collins & Mowbray, 2005).

A pesar de las dificultades que puedan enfrentar en los procesos de transición para entrar en la universidad, ha ido en aumento la cantidad de estudiantes con diversidad funcional que se

matriculan con la esperanza de conseguir éxito en sus estudios y lograr la inserción laboral (Lombardi, Murray, & Dallas, 2013). De acuerdo con Raue y Lewis (2011) para el año académico 2008 a 2009 se matricularon alrededor de 707,000 estudiantes con diversidad funcional en Estados Unidos. De éstos, se estima que el 86% son estudiantes con trastorno específico del aprendizaje; y el 76% jóvenes con trastornos psicológicos o condiciones psiquiátricas. Lo cual resulta en un gran reto tanto para las universidades como para los estudiantes, ya que la mayoría de los que se matriculan tienen condiciones que “no se ven”. Si los estudiantes no divulgan su condición o discapacidad no pueden participar de los servicios que se les ofrecen y se complica su ajuste universitario.

En Puerto Rico, el 21.1% de la población presenta alguna discapacidad y la prevalencia de jóvenes con diversidad funcional se estima en 7.6% de la población (Erickson, Lee, & von Schrader, 2014). De acuerdo con la Ley del Pasaporte Postsecundario de Acomodo Razonable (Ley Pública 250 del 2012) la cantidad de estudiantes con diversidad funcional que se admite a la universidad no es proporcional al tamaño de esa población. En la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras para el año académico 2013-2014 se matricularon 15,487 estudiantes de los cuales 1,399 o el 9.03% se identificó como persona con diversidad funcional (Oficina de Planificación Estratégica y Presupuesto, 2014). El número de estudiantes que se identifica como persona con diversidad funcional en la universidad debe ser mayor al reflejado en las estadísticas. Sin embargo, como se señaló anteriormente, al tener discapacidades ocultas éstos optan por no revelarlo.

A pesar de los retos que enfrentan los estudiantes con diversidad funcional, hay maneras en las que estos estudiantes pueden ser apoyados a través de los procesos de transición de la escuela secundaria a la universidad. De acuerdo con la Ley para la Educación de Individuos con Discapacidades mejor conocida como IDEA por sus siglas en inglés, los estudiantes con diversidad funcional mayores de 14 años de edad deben participar en un Programa Educativo Individualizado (PEI) en el que se incorpore la planificación de los procesos de transición (Madaus & Shaw, 2006). Esta ley define servicios de transición como un conjunto coordinado de actividades para un joven con diversidad funcional que ha sido diseñado como un proceso orientado hacia los resultados. Se enfatiza en mejorar el logro académico y funcional del joven con diversidad funcional facilitando su traslado de la escuela a actividades postsecundarias.

La planificación de los procesos de transición incluye la información que se proporciona a los estudiantes en la escuela secundaria sobre lo que puede esperar en la universidad. Esto debe incluir actividades tales como participar en su desarrollo del PEI, o la enseñanza de las destrezas académicas, de autodefensa, y de autodeterminación necesarias para el mejor ajuste a la vida universitaria. La autodefensa requiere que el individuo conozca y autoevalúe su situación para que pueda establecer sus necesidades y defenderlas. Las personas con autodefensa son asertivas al decir a los demás lo que quieren y necesitan, pero respetan los derechos y sentimientos de otras personas (Sitlington et al., 2010). Éstos saben cómo hacer preguntas y obtener ayuda de otras personas. En el proceso de transición es fundamental que el estudiante con diversidad funcional desarrolle la autodefensa para que logre apoderamiento sobre los asuntos que afectan su vida y se convierta en experto de sus necesidades. De esta forma, estará más equipado para afrontar los retos de su nueva realidad de vida. Para lograrlo se hace necesario que desde etapas tempranas del desarrollo se eduque al estudiante sobre su discapacidad, las limitaciones que le impone y los servicios a los que puede acceder.

Por otro lado, la ley IDEA introdujo el concepto de autodeterminación que se centra en el proceso de transición al afirmar que las metas y objetivos relacionados con la transición de un estudiante de la escuela a la vida adulta deben basarse en sus intereses y preferencias (Public Law 105-17, 1997). Desde esta perspectiva los estudiantes con diversidad funcional deben ser capaces de establecer las metas que desean seguir. La autodeterminación es un componente importante en el proceso de transición, ya que promueve que los estudiantes sean capaces de tomar decisiones respecto a su futuro (Lee, Palmer, Turnbull, & Wehmeyer, 2006). Los estudiantes que muestran esta característica son capaces de poner en práctica las destrezas y principios que les permiten desarrollar metas y alcanzarlas, realizar ajustes en su comportamiento, y comprender los problemas, ya que continuamente toman decisiones en sus vidas. La autodeterminación se considera un factor importante que ayuda a los estudiantes con diversidad funcional a dirigirse a la obtención de resultados positivos (Adams & Proctor, 2010). Las destrezas de autodeterminación que se adquieren en la escuela secundaria son fundamentales para que los estudiantes con diversidad funcional obtengan éxito en la universidad y logren una vida independiente.

Diferencias en la protección legislativa

Los estudiantes de escuela secundaria que planifican continuar estudios universitarios deben ser conscientes de los apoyos y los retos que van a encontrar en el entorno universitario. Pero también deben ser conscientes de trabajar con las destrezas que necesitan desarrollar mientras están en la escuela secundaria (Janiga & Costenbader, 2002). Los estudiantes con diversidad funcional deben entender que los apoyos que están acostumbrados a recibir en la escuela secundaria ya no estarán disponibles en el entorno universitario. Muchas de las diferencias en los apoyos que reciben en la escuela secundaria, en comparación con los recibidos en la universidad están cimentadas en las leyes que los protegen durante la educación de K-12. Una vez se gradúan de la escuela secundaria, ya no son objeto de protección en virtud de la Ley para la Educación de Individuos con Discapacidad (IDEA) y sus respectivas enmiendas (Public Law 94-142, 1975, Public Law 105-17, 1997; Public Law 108-446, 2004). Durante el periodo de educación de K-12, los mandatos de la Ley IDEA establecen el acceso a una educación gratuita y apropiada para todos los estudiantes con diversidad funcional (Madaus & Shaw, 2006). Las escuelas deben proporcionar un Programa Educativo Individualizado (PEI) para todos los estudiantes que han sido clasificados con una discapacidad. El PEI especifica los servicios y acomodos que la escuela se compromete a proporcionar al estudiante, junto con cualquier modificación que pueda ser necesaria para que el estudiante tenga éxito. Una vez que el estudiante cumple 14 años, parte del esfuerzo en su PEI debe dedicarse a la planificación del proceso de transición e implementación de los apoyos necesarios para facilitarlos.

Por otro lado, la Ley IDEA exige que los estudiantes sean educados en el ambiente menos restrictivo. Es decir, con los apoyos y modificaciones de la corriente regular, si estos estudiantes son capaces de tener éxito en ese contexto educativo, debería utilizarse dicho entorno (Simon, 2011). Una de las posibles dificultades con esta parte de la ley es que los estudiantes con diversidad funcional pueden no estar al tanto de las modificaciones que se realizan para su mejor inclusión. Al estar en una clase con otros estudiantes de la corriente regular, los estudiantes con diversidad funcional pueden asumir que están recibiendo evaluación idéntica cuando eso no es

siempre el caso. Esta falta de comunicación a menudo se hace más evidente a medida que un estudiante entra a la educación universitaria, donde las leyes que les protegían sufren cambios.

Los estudiantes con diversidad funcional en el ámbito universitario están protegidos por la *American with Disabilities Act* (ADA, con sus siglas en inglés) y sus enmiendas de 2008, además de estar protegidos con la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación. Aunque la Sección 504 cubre tanto a los estudiantes de escuela secundaria como a los universitarios, hay cambios de protección una vez los estudiantes entran a la universidad (Public Law 93-112, 1973). En primer lugar, el estudiante debe cumplir con los requisitos esenciales del programa (Madaus & Shaw, 2004). Las universidades no están obligadas a modificar los requisitos que consideran esenciales para un programa de estudio. Otra diferencia significativa en la ley es el hecho de que la responsabilidad de proveer evidencia de la discapacidad recae en el estudiante, las universidades no están obligadas a realizar a los estudiantes las evaluaciones para evidenciar la discapacidad, por lo que deben recibir una evaluación actualizada de la escuela secundaria. Generalmente una evidencia oficial del PEI no se considera suficiente documentación para constatar una discapacidad. Hay universidades que requieren que las evaluaciones se realicen dentro de los últimos tres años con el fin de considerarlas como documentación válida que evidencie la discapacidad de un estudiante (Simon, 2011). Por lo que es necesario que el estudiante se involucre activamente en el proceso de transición para que conozca los procesos universitarios y gestione toda la documentación que le permita acceder a recursos y servicios.

La Ley ADA de 1990 y sus recientes enmiendas también actúan reiterando algunas de las estipulaciones de la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación. La primera es que para estar protegidos por la ley, el estudiante debe cumplir con las normas del programa académico y estar cualificado para asistir a la institución universitaria. Esta ley también especifica que la universidad no debe alterar programas o requisitos académicos como un acomodo razonable para el estudiante con diversidad funcional (Simon, 2011). Lo que a veces puede entra en conflicto con personas o familias que generan expectativas irreales sobre el potencial del estudiante con diversidad funcional. De ahí la importancia de realizar evaluaciones continuas sobre la capacidad funcional de estos estudiantes.

La Ley ADA requiere la provisión de apoyos o ayudas auxiliares, tales como intérpretes de lenguaje de señas, anotadores, acceso a los materiales en braille y acomodos razonables académicos tales como la sustitución de cursos si es adecuado y tiempo adicional para culminar exámenes y asignaciones. Estos apoyos resultan esenciales para que estudiantes con diversidad funcional entiendan el material que se discute en clase y realicen los diferentes trabajos que acarrearán los cursos. Existen universidades que no cuentan con estos recursos por lo que los estudiantes con diversidad funcional deben ser juiciosos al elegir la institución en la que realizarán los estudios postsecundarios (Hall & Webster, 2008).

En Puerto Rico, además de cumplir con la legislación federal reseñada anteriormente, también se ha desarrollado legislación que promueve que el estudiante con diversidad funcional tenga servicios que faciliten los procesos de transición y le permitan el acceso a la educación superior. Dos de las leyes relacionadas con el proceso de transición que resulta pertinente mencionar son: (a) la Ley 51 de 1996, Ley de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimentos (Ley Publica 51, 1996); y (b) la Ley 250 de 2012, Ley del Pasaporte Postsecundario de Acomodos Razonables (Ley Publica 250, 2012).

La Ley 51 de 1996 es pieza clave para desarrollar el proceso de transición de la escuela secundaria a la universidad en el país. Esta fija las responsabilidades de varias agencias para que brinden servicios de manera coordinada a los estudiantes con diversidad funcional. El objetivo de la ley es que la persona pueda recibir los servicios que necesita para el logro de sus metas. Aunque ésta tiene grandes méritos debe ser reevaluada para auscultar si se están dando los servicios según han sido estipulados para este sector de la población. Las continuas querellas que se reciben en los diversos foros apelativos y los tribunales de la Isla reflejan que el Departamento de Educación no está ofreciendo de forma adecuada y en un tiempo razonable, los servicios educativos que los estudiantes con diversidad funcional requieren (Previdi, 2012). Esto nos hace pensar que la ley debe someterse a una evaluación rigurosa que contemple la identificación de profesionales cualificados para ofrecer servicios especializados de calidad. La meta debe ser ayudar al estudiante a entenderse a sí mismo y a relacionarse con la comunidad y la sociedad. Se necesitan procesos y servicios de transición ágiles, responsivos y efectivos si deseamos que ocurra la inclusión del estudiante con diversidad funcional en la universidad.

La Ley 250 de 2012, surge por el reconocimiento de la necesidad de mejorar los servicios de transición y brindar oportunidades reales a los estudiantes con diversidad funcional de cursar estudios universitarios. El propósito es establecer mecanismos que faciliten a los estudiantes con diversidad funcional el acceso a las instituciones de educación superior de una forma equitativa a sus pares sin discapacidad y responsiva a sus necesidades. Le adscribe a las instituciones postsecundarias e instituciones examinadoras, responsabilidades dirigidas a garantizar unos métodos de admisión libres de barreras, para los estudiantes con diversidad funcional, en términos de procesos de admisión y exámenes. El fin último, es que el Estado implante un proceso de transición coordinado, efectivo y holístico, entre el sistema educativo de escuela superior y las instituciones de educación postsecundaria.

Estas son piezas legislativas de avanzada a favor de los derechos educativos y sociales de las personas con diversidad funcional. No obstante, resulta imperativo que el gobierno le de garras y seguimiento a estas leyes para que se realicen procesos más uniformes y se fijen responsabilidades cuando no se cumple. Por lo general, la complejidad burocrática se antepone a la urgencia de los servicios que necesitan los estudiantes con diversidad funcional para alcanzar sus metas. Se requiere que todos los involucrados en los procesos de transición conozcan de estas leyes para que se ejecuten apropiadamente y se prepare a esta población para lidiar con las diferencias entre la educación secundaria y la universitaria.

Diferencia entre la educación secundaria y la universitaria

Existen diferencias entre la escuela secundaria y la universitaria para los estudiantes con diversidad funcional. Tales disparidades podrían no sorprender dada la naturaleza de la instrucción y las fuentes de financiamiento de las diferentes instituciones. Algunas de estas diferencias son aplicables a los estudiantes típicos, así como a los estudiantes con diversidad funcional, aunque estas características afectan a cada grupo de manera distinta. Entonces resulta obvio, que los estudiantes con diversidad funcional se enfrentan a muchos más retos que sus compañeros sin discapacidad mientras se mueven de la escuela secundaria a la universidad. El movimiento en sí de la escuela secundaria a la universidad destaca diferencias inherentes entre ambos escenarios. Por ejemplo, en la escuela secundaria los estudiantes con diversidad funcional pueden tener mayor contacto con sus maestros que el contacto que tienen con sus profesores

en la universidad. Es decir, los estudiantes con diversidad funcional están en clase durante aproximadamente seis horas al día en la escuela secundaria y pueden mantener contacto con sus profesores cinco veces a la semana, mientras que en la universidad asisten a clases de una a tres veces a la semana que se traduce en limitado contacto directo con los profesores (Brinckerhoff, McGuire, & Shaw, 2002). Por lo tanto, el contacto profesor-alumno disminuye drásticamente, y dado el escenario es lógico presumir que las clases deben resultarles más complicadas, lo que puede afectar su aprovechamiento.

Otras diferencias entre la educación secundaria y la universitaria son las tareas y las pruebas. En la escuela secundaria, a los estudiantes con diversidad funcional se les asignan tareas a diario para proveerles retroalimentación, mientras que en la universidad las asignaciones son por lo general mucho más variadas con poca retroalimentación y se espera que estos estudiantes trabajen en forma independiente (Brinckerhoff et al., 2002). En lo que respecta a las pruebas, estos estudiantes en la escuela secundaria realizan pruebas semanales al final de cada capítulo, así como pruebas frecuentes. Sin embargo, en la universidad, las pruebas se dan generalmente de dos a tres veces por semestre e incluyen mucho más material, lo que podría llevarles en términos académicos a rezago y a frustración. Particularmente, para estudiantes con Trastornos del Aprendizaje o Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad esto podría llevarles a una ejecución académica pobre por las limitaciones en comprensión, concentración, atención y organización que se asocian a las condiciones (American Psychiatric Association, 2013).

A nivel universitario, los estudiantes deben tomar un papel mucho más activo en el procesamiento de la información en sus cursos (Wintre et al., 2011). En la universidad, el estudiante es el único responsable de la comprensión del material del curso. Si está teniendo dificultades para comprender el material, se espera que busque la ayuda en un programa de tutoría o durante las horas de oficina de su profesor. A menudo, el estudiante no está alerta que en el ámbito escolar la enseñanza conlleva gran estructura, mientras que en la universidad podría carecer de estructura, sin contar con el estilo de cada profesor al impartir sus cursos. Como resultado, muchos estudiantes luchan con el manejo del tiempo y la asistencia a los cursos, sobre todo si sus cursos son tipo conferencias donde sienten que pueden pasar desapercibidos (Wintre et al., 2011). Este cambio sustancial en la forma en que los académicos realizan los acercamientos en la universidad frente a la forma en que los estudiantes recibían atención en la escuela secundaria puede hacer difícil el proceso de transición a la universidad, especialmente en términos de logros académicos.

Por otro lado, en la escuela secundaria al estudiante se le estructura el tiempo y los límites son establecidos por los padres, maestros y otros adultos. Sin embargo, en la universidad, los estudiantes en general son responsables de manejar su tiempo, planificar y organizar su horario. Se promueve la independencia y autonomía proveyendo mayor libertad en la toma de decisiones, pero el estudiante debe ejecutarla con responsabilidad. Esto implica estar consciente de sus limitaciones y acceder a los recursos disponibles en la institución para su mejor ajuste académico. De acuerdo con Brinckerhoff y colaboradores (2002) otras diferencias observadas en la experiencia universitaria son: (a) aumento del número de estudiantes en las clases, (b) disminución en el contacto con el profesor, (c) aumento en las competencias académicas, (d) aumento en el tiempo dedicado para estudios, (e) una disminución de la retroalimentación docente en las tareas, (f) pérdida de una red de apoyo personal, y (g) aumento de la expectativa

de independencia. Contar con las destrezas para responder a estas diferencias es lo que puede hacer exitoso un proceso de transición de la escuela secundaria a la universidad.

Es por los aspectos antes señalado, que resulta necesario determinar en qué nivel están las destrezas del estudiante con diversidad funcional y el apoyo que requiere para un ajuste universitario efectivo, promoviendo su independencia y el desarrollo de destrezas académicas y personales. Entre éstas cabe destacar: el desarrollo del nivel de conocimiento y comprensión de los estudiantes con respecto a su condición o discapacidad y de las destrezas de autodefensa, el desarrollo de la perseverancia y la determinación con respecto a sus metas académicas. Además, este estudiante debe luchar por convertirse en una persona proactiva, debe lidiar con la revelación de su condición a los demás y saber cuándo se necesitan acomodos razonables y de qué tipo. Debería estar consciente de las opciones y servicios en la educación superior, buscar ayuda en las clases que presente dificultad, mostrar interés en el desarrollo de técnicas de estudio adecuadas y manejo del tiempo. Por último, debe mostrar la capacidad de organización, el desarrollo de destrezas para resolver problemas, destrezas sociales, la búsqueda de nuevos sistemas de apoyo y la capacidad de utilizar la asistencia tecnológica disponible (Brinckerhoff et al., 2002).

Retos que enfrentan los estudiantes en transición hacia la universidad

En ocasiones el proceso de transición de la escuela secundaria a la universidad para los jóvenes con diversidad funcional no es efectivo. La planificación para la transición no se da o resulta inadecuada, y otras veces las familias no asumen la defensa o el rol necesario para lograr las oportunidades universitarias, o no se involucra a los estudiantes con diversidad funcional en tal proceso (Blackorby & Wagner, 1996; Sitlington et al., 2010). Esto repercute en el bienestar de los jóvenes con diversidad funcional, ya que se les priva muchas veces de la participación en el proceso de transición y pueden desistir de continuar la educación universitaria. Al respecto, Hitchings y colegas (2001) realizaron una investigación tipo encuesta en la que participaron 97 estudiantes con diversidad funcional (54 mujeres, 43 hombres) entre las edades de 18 a 25 años. El propósito fue determinar si los estudiantes se involucraban en el proceso de planificación para la transición, mientras estaban en la escuela secundaria. Los resultados del estudio mostraron que los estudiantes con diversidad funcional no se involucraban en los procesos de transición, mientras están en la escuela secundaria. Los familiares acaparan los procesos y no reconocen la necesidad de que el estudiante se integre. Mientras el estudiante desconoce los procesos y prefiere no alterar su asistencia y participación en las clases regulares. Asume esta conducta para evitar ser objeto de burlas, estigma o discriminación por parte de sus compañeros de clase. Esto es contrario a lo dispuesto por la ley federal y puede menoscabar los procesos de ajuste del estudiante con diversidad funcional a la vida universitaria.

El no involucrar al estudiante con diversidad funcional en la planificación de los procesos de transición tiene implicaciones negativas para el desarrollo de las destrezas de interdependencia. Algunas de éstas pueden ser: el desconocimiento de su discapacidad, de los servicios de apoyo y el déficit en las destrezas de autodeterminación y autodefensa que necesitará posteriormente. Aune (1991) en su investigación descubrió que muchos de los estudiantes con diversidad funcional que reciben servicios de educación especial no conocen su discapacidad, o tienen una impresión errónea de por qué estaban recibiendo servicios de educación especial. Además, muchos de ellos no conocían lo que era un PEI, o que contaban con uno. Estos resultados apoyan sólidamente la

necesidad de educar a los estudiantes con diversidad funcional sobre su discapacidad, involucrarlos en los procesos de transición para que conozcan los servicios y proveerles herramientas que les permitan desarrollar las destrezas de autodefensa de sus derechos. Los estudiantes no pueden aprender a defenderse por sí mismos si no conocen su discapacidad y cómo la misma le limita en los diversos ambientes. Mientras más conozcan de su discapacidad mejor defensa podrán realizar de sus necesidades y los servicios a los que tienen derecho.

Madaus (2005) desarrolló un estudio donde encuestó proveedores de servicios a estudiantes con diversidad funcional de dieciséis universidades con el fin de establecer qué mejoras son necesarias en el proceso de transición para ayudar a dichos estudiantes a mantenerse en la universidad. Los encuestados informaron que los estudiantes con diversidad funcional mostraron dificultades en las áreas de relaciones interpersonales, la autodefensa y el pensamiento crítico; pero mostraron fortalezas en las áreas de perseverancia, motivación y destrezas compensatorias. Esto refuerza la idea de que los maestros de educación especial, los consejeros y otros profesionales, en el nivel secundario, deben ayudar a los estudiantes con diversidad funcional en el desarrollo de destrezas de autodefensa y autodeterminación. Además es importante que se aseguren que estos estudiantes comprendan los retos que pueden enfrentar en el ámbito universitario para que desarrollen las destrezas que les permitan lograr una mejor adaptación en éste.

Otro estudio desarrollado por Adams y Proctor (2010) comparó los estudiantes con y sin diversidad funcional en sus procesos de transición a la universidad y encontró que los estudiantes con diversidad funcional no se adaptan de la misma forma que sus pares sin diversidad funcional. Los estudiantes sin diversidad funcional demostraron mejores calificaciones y ajuste a la vida universitaria que sus pares con diversidad funcional. Sin embargo, el participar de los procesos de transición tuvo un resultado favorable para estudiantes con diversidad funcional, ya que a pesar de que la discapacidad estaba más visible, mostraron mejores habilidades de autodefensa al llegar a la universidad. Una razón para este hallazgo puede ser que los estudiantes con diversidad funcional están entrando en la universidad después de haber tenido una cantidad significativa de apoyos estructurados a nivel de la escuela secundaria. Además, muchos estudiantes con diversidad funcional no están expuestos, como los estudiantes sin diversidad funcional, a cursos avanzados o más rigurosos que les permiten desarrollar otras destrezas y conocimientos que resultan útiles en la universidad. En la escuela secundaria los estudiantes con diversidad funcional no se matriculan en clases preparatorias para la universidad a pesar de expresar interés en continuar estudios universitarios (Hitchings et al., 2005).

Existe evidencia que indica que los estudiantes con diversidad funcional que ingresan a la universidad tienen menos destrezas académicas y hábitos de estudios que sus pares sin diversidad funcional. Un estudio desarrollado por Holzer, Madaus, Bray y Kehle (2009) sobre las destrezas para tomar exámenes encontró que los estudiantes universitarios con diversidad funcional presentan menos destrezas para tomar exámenes y más ansiedad ante los exámenes que aquellos sin diversidad funcional. Para complicar aún más el panorama, los primeros no utilizaron los recursos que tienen disponibles y eran propensos a sentir que la transición de la escuela secundaria a la universidad era estresante debido a las responsabilidades que se les exige. A medida que trabajan para ajustarse al entorno universitario, la transición de un ambiente académico estructurado a un ambiente poco estructurado, combinado con una mayor responsabilidad para el seguimiento de su propio progreso académico y la búsqueda de recursos

y ayuda cuando sea necesario son aspectos que podrían representar un reto para este grupo de estudiantes.

Stodden, Conway y Chang (2003) en su estudio examinaron los retos que enfrentan los estudiantes con diversidad funcional para lograr una transición exitosa de la escuela secundaria a la universidad. Los retos que identificaron en los procesos de transición de la escuela a la universidad fueron: (a) las diferencias en el ambiente instruccional, (b) la falta de apoyo y servicios, (c) las diferencias en la responsabilidad del personal, y (d) el centrarse en la legalidad y el costo en lugar de en los resultados y las necesidades individuales. Los cambios que se generan con el proceso de transición son un reto porque se debe lidiar con las diferencias entre la prestación de servicios que se recibió en la escuela secundaria y la que se recibirá en la universidad. Esta realidad les produce grandes estresores a los estudiantes con diversidad funcional que puede llegar a afectar su confianza en sus propias capacidades.

Los procesos de transición para los estudiantes con diversidad funcional se pueden tornar más complejos cuando enfrentan problemas con la autoeficacia y la confianza en sus capacidades. Los estudiantes con diversidad funcional que llegan a la universidad pueden sentirse poco hábiles acerca de sus destrezas para tener éxito en el nivel universitario. Hall y Webster (2008) encontraron que los estudiantes con diversidad funcional tienen menor autoeficacia para sus cursos, incluso cuando sus calificaciones y aptitudes son equivalentes a las de sus pares sin diversidad funcional. El hallazgo parece indicar que no tienen una comprensión exacta de sus destrezas relacionadas con el ámbito universitario. Otra prueba se refleja en el estudio de May y Stone (2010) en el que se encuestó a estudiantes con y sin diversidad funcional en cuanto a sus percepciones de las personas con discapacidad. Ambos grupos reflejaron con mayor frecuencia el estereotipo de que las personas con discapacidad tienen poca inteligencia. Además, los resultados evidenciaron que los estudiantes con diversidad funcional eran proclives a ver la inteligencia como estática, haciéndolos menos propensos a buscar acomodos razonables u otras formas de mejorar académicamente. Los estudiantes con diversidad funcional no buscan el apoyo al cual tienen derecho o no acceden a los acomodos razonables u otros servicios por evitar posibles reacciones negativas.

Acomodos Razonables

En el proceso de transición, los estudiantes encuentran inconsistencias entre los acomodos razonables que recibieron en la escuela secundaria y los que se proveen en la universidad. Las inconsistencias también existen entre las universidades. Esto se debe a que no hay acuerdos comunes entre las instituciones en lo que respecta a la interpretación de las leyes creadas para proveer acomodos razonables a los estudiantes con diversidad funcional (Eckes & Ochoa, 2005). No obstante, a las universidades se les requiere ofrecer servicios a todos los estudiantes con diversidad funcional. Cada universidad establece los mecanismos necesarios para ofrecer dichos servicios, pero debe tener el personal que se asegure de que todos los estudiantes identificados como que tienen discapacidad reciban los acomodos razonables apropiados.

Algunas universidades a través de sus programas para estudiantes con diversidad funcional ofrecen servicios adicionales a la gestión de los acomodos razonables. Estos servicios pueden incluir, pero no se limitan a: (1) orientación sobre las reglamentaciones que protegen a las personas con diversidad funcional; (2) asistencia en el proceso de matrícula, la solicitud de ayudas

económica y otros tramites universitarios; (3) talleres y conferencias educativas sobre diversos temas; (4) referidos para consejería y orientación académica, vocacional y personal. Además, en estos programas, coordinadores y/o directores se encargan de comunicarse con los estudiantes y los profesores para acordar los acomodados razonables que se proveerán (Oficina de Servicios para la Población con Impedimentos, 2012).

Los servicios establecidos en el PEI generalmente terminan una vez el estudiante se gradúa de la escuela secundaria (Madaus, 2005). Las universidades no están obligadas a seguir las condiciones y servicios establecidos en el PEI. Por lo que se demuestra que la documentación necesaria en el nivel secundario con el fin de obtener servicios de educación especial no necesariamente es lo que se requerirá en el nivel universitario. La documentación necesaria en el nivel universitario requiere evidencia de las limitaciones funcionales que impone la condición y de que el estudiante es elegible para los acomodados razonables. Además, es importante que los estudiantes con diversidad funcional se alerten y entiendan que a medida que progresan de la escuela secundaria a la universidad, los servicios educativos disminuirán porque se requiere que la persona sea cada vez más independiente (Eckes & Ochoa, 2005).

Es responsabilidad del estudiante revelar la naturaleza de su discapacidad y los acomodados razonables que necesita para lograr éxito en la universidad (Madaus, 2005). A los estudiantes no se les ofrece servicios retroactivos una vez han fracasado una clase, y las calificaciones que obtuvieron se mantendrán incluso después de que los estudiantes decidan revelar la naturaleza de discapacidad y los acomodados razonables que necesitan. Barnard-Brak, Davis, Tate y Sulak (2009) en su investigación encontraron que muchos estudiantes con diversidad funcional reconocen que tienen discapacidad, pero optan por no revelar esta información al personal universitario indicado. Básicamente, su razón para no revelar su discapacidad se basa en el miedo a ser juzgado. Otra razón es que quieren un nuevo comienzo en el entorno universitario sin tener la etiqueta de la discapacidad. Por último, los estudiantes optaron por revelar su discapacidad si comenzaban a experimentar dificultad o si sentían que la clase sería un reto que no podrían superar (Barnard-Brak et al., 2009). Esto último es lo que comúnmente sucede en la universidad. Los estudiantes no informan sobre su discapacidad hasta que piensan que no podrán cumplir con las demandas de los cursos. También es común que el estudiante no divulgue su discapacidad hasta que está culminando el semestre y existe la posibilidad de que fracase el curso. Dicha situación lleva a los profesores a negarse a ofrecer los acomodados razonables, lo cual no es legal.

Existe una considerable cantidad de estudiantes con diversidad funcional que han expresado haber recibido críticas negativas de los profesores al momento de solicitar acomodados razonables (Gil, 2007). Algunos profesores pueden no estar conscientes de las dificultades que pueden enfrentar los estudiantes con diversidad funcional y las leyes que los protegen. Por eso, es importante que los estudiantes con diversidad funcional informen sobre su necesidad de acomodo razonable en la instancia universitaria correspondiente para que se les provea el apoyo necesario.

Para determinar los acomodados razonables que se ofrecerán las universidades evalúan la documentación médica que el estudiante debe presentar sobre su condición y los requisitos académicos que se les dificulta desempeñar por las limitaciones funcionales (Madaus, 2005). Es decir, se determina si se trata de un estudiante con una condición que le limita sustancialmente una actividad del diario vivir. Las leyes no requieren que las universidades realicen o actualicen

una evaluación estandarizada. Esto podría resultar en un obstáculo para documentar las destrezas y las limitaciones funcionales que los estudiantes con diversidad funcional presentan. Por tanto, son estos últimos los responsables de gestionar y proveer la documentación más actualizada sobre su condición y el acomodo razonable necesario. Los proveedores o personal de servicios a estudiantes con diversidad funcional a nivel universitario también considerarán el historial de los acomodos razonables que han sido efectivos para la persona.

El acomodo razonable que se ofrecerá dependerá del grado de severidad de la discapacidad y de la determinación de que no se trate de una alteración sustancial de las actividades esenciales del curso. En esta evaluación no debe influir la preocupación por lo que puedan pensar otros estudiantes, los planteamientos de libertad de cátedra de los profesores o las actitudes del personal no docente de la institución. En Puerto Rico, Oliveras (2012) desarrolló una investigación tipo encuesta en la que evaluó la actitud y conocimiento hacia el acomodo razonable del personal no docente de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras que provee servicio directo a los estudiantes con diversidad funcional. Los resultados reflejaron que el 91.7% de los participantes tienen una actitud favorable hacia los acomodos razonables para los estudiantes con diversidad funcional. Además, los participantes informaron tener un nivel de conocimiento de los acomodos razonables entre bajo (30.8%) y moderado (46.7%). Esto muestra la necesidad de brindar capacitación a todo el personal de la universidad que ofrece servicios a los estudiantes con diversidad funcional.

Por otro lado, las universidades ofrecen servicios de tutoría, asesoría académica y técnicas de estudio en un intento de proporcionar apoyo a sus estudiantes. Estos servicios están abiertos a todos los estudiantes universitarios y no están diseñados para satisfacer las necesidades académicas específicas de los estudiantes con diversidad funcional (Foley, 2006). Sin embargo, es importante que los estudiantes con diversidad funcional reciban servicios especializados que resulten en un verdadero apoyo para su mejor ajuste universitario. Cuando los estudiantes reciben servicios de apoyo obtienen mayores logros. Foley (2006) en su estudio encontró que cuando los estudiantes reciben apoyo aumentan la tasa de graduación universitaria en 67%. En la mayoría de los casos, a los estudiantes con diversidad funcional les tomó cinco años y medio (5½) completar su grado de bachillerato, en comparación con cuatro años (4) para los estudiantes que no tienen diversidad funcional. Al comparar su experiencia universitaria con la vivida en la escuela secundaria, los estudiantes con diversidad funcional sienten que no recibieron el apoyo necesario para lograr su mejor desempeño académico y ajuste universitario.

Recomendaciones para la acción

La revisión de literatura destaca lo complicado que puede llegar a ser el proceso de transición de la escuela secundaria a la universidad para un estudiante con diversidad funcional. Es por esta razón que tanto la escuela secundaria como la universidad deben unir esfuerzos para mejorar el proceso de transición y facilitar la inclusión del estudiante con diversidad funcional en el aula universitaria. En las escuelas secundarias se deben realizar esfuerzos mayores para que los estudiantes con diversidad funcional contribuyan en la planificación del PEI. Además, deben continuar explorando la forma de ayudar a los estudiantes a que entiendan mejor su discapacidad, y a la vez que se asocie a las fortalezas y las limitaciones que presenta. Además, las escuelas secundarias deben ayudar a esta población a entender las formas en que el acomodo razonable

puede cambiar al iniciar en la universidad, y los cambios relacionados con la protección de las leyes que le cobijan.

Por otro lado, a nivel universitario es esencial que se oriente a los estudiantes con diversidad funcional sobre los servicios que pueden solicitar. Los estudiantes con diversidad funcional deben entender los beneficios de la autorrevelación de su discapacidad al personal correspondiente. Además, deben entender las formas en que se puede reducir el estigma de una discapacidad debido a la estructura organizacional diferente en la que operan los servicios que se ofrecen a personas con diversidad funcional en la universidad.

Es necesario que los maestros y personal escolar se capaciten para trabajar con los estudiantes con diversidad funcional e implementar técnicas de enseñanza que resulten en la promoción de mayores y mejores destrezas académico-funcionales. En el escenario universitario los profesores y el personal administrativo deben capacitarse sobre cómo tratar eficazmente al estudiante con diversidad funcional y promover la inclusión. Generalmente los profesores universitarios son expertos en su campo de estudio, pero quizás más limitados en promover la inclusión de los estudiantes con diversidad funcional y diferenciar la instrucción involucrando diferentes estilos de aprendizaje en sus clases. Por eso, es importante que los responsables de impartir la educación a la población universitaria reciban capacitación profesional necesaria para hacer frente a los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes. Esto debe incluir adiestramientos sobre la realización de evaluaciones diferenciadas a través de las cuales se reformulen los instrumentos o modalidades de evaluación considerando las necesidades particulares del estudiante. Además, debe contemplar la aplicación adecuada del acomodo razonable que permita la inclusión de los estudiantes con diversidad funcional, propenda y estimule su desarrollo integral.

Por otro lado, los consejeros y profesionales en el nivel secundario deben comenzar a comunicarse más con el personal de la oficina para estudiantes con diversidad funcional de la universidad. Esta comunicación podría redundar en una mejor preparación de los estudiantes con diversidad funcional que a su vez deben cumplir con las expectativas de las universidades y de la sociedad. Los estudiantes con diversidad funcional que entran a las universidades esperan recibir los mismos servicios que reciben en la escuela secundaria. Por lo que deben ser orientados sobre los cambios en los servicios y los retos que podrían enfrentar.

En las universidades el personal de la oficina para los estudiantes con diversidad funcional debe estar presente y activo en el suministro de información relacionada con los servicios que ofrecen. Para lograrlo deben participar en las ferias de estudios, las actividades de casa abierta, las orientaciones y en otros eventos de las universidades y escuelas secundarias. Estas actividades proporcionan una oportunidad para el diálogo con recursos que podrían ayudar a los estudiantes con diversidad funcional en su transición y en la selección de la universidad más adecuada para satisfacer sus necesidades individuales.

Por último, en las universidades se pueden crear grupos de apoyo que permitan a los estudiantes con diversidad funcional desarrollar sus relaciones interpersonales e integrarse plenamente en el ámbito universitario. Los grupos de apoyo contribuyen positivamente a la creación de redes sociales en las que se fomenta la reciprocidad de ayuda. En éstos se provee información valiosa sobre la discapacidad y se brinda el espacio para compartir emociones y recibir retroalimentación

positiva sobre las experiencias personales. Lo que resulta en apoyo que permite al estudiante con diversidad funcional mayor integración social e inclusión en el ámbito universitario.

Conclusión

Los estudiantes con diversidad funcional que hacen la transición de la escuela secundaria a la universidad enfrentan retos diferentes a los que estaban acostumbrados en la escuela secundaria. Cuanto más se prepare al estudiante con diversidad funcional antes de graduarse de escuela secundaria, mayor es la probabilidad de que haga una transición exitosa al ámbito universitario. Los estudiantes deben asegurarse de aplicar la autodeterminación y la autodefensa a través de una presencia activa y el mantenimiento de su voz en los detalles relacionados con su transición. Esto les permitirá ser cada vez más interdependientes y tomar decisiones informadas sobre su futuro.

El éxito de los procesos de transición de la escuela secundaria a la universidad dependerá en gran medida del apoyo que se le proporcione al estudiante. Para esto es fundamental un equipo interdisciplinario de profesionales que provean servicios individualizados dirigidos al desarrollo del potencial del estudiante con diversidad funcional. El apoyo debe estar diseñado de tal forma que permita al estudiante alertarse y crear consciencia de su discapacidad y de las limitaciones inherentes, que le impone. Éste deberá ser más proactivo en la defensa de sus derechos. De esta forma podrá responder a las necesidades y los retos que se le presenten para obtener el logro universitario.

Por otro lado, es necesario que tanto en las escuelas secundarias como en las universidades existan profesionales con amplio conocimiento y destrezas en el manejo de la discapacidad. De esta forma se podrán proveer servicios que verdaderamente respondan a las necesidades de los estudiantes con diversidad funcional. Estos servicios incluyen, pero no se limitan a: la evaluación de la capacidad residual funcional, la consejería individual enfocada en el ajuste médico, emocional y psicosocial del impedimento, el asesoramiento en manejo de barreras actitudinales y arquitectónicas, la evaluación de acomodo razonable, la consejería de carreras considerando la capacidad residual funcional, entre otras. Los mismos contribuirán al desarrollo de intervenciones eficaces con los estudiantes con diversidad funcional que redunden en mayor interdependencia y funcionalidad para enfrentar los retos universitarios y de la vida en general.

Los procesos de transición deben conceptualizarse como un proceso de desarrollo más que como un modelo de coordinación de servicios. Desde esta perspectiva, se debe preparar a la persona con diversidad funcional para enfrentar los cambios que se presentan a través del ciclo de vida y ver la transición como un proceso de aprendizaje activo, no sólo un evento. Para esto es necesario comenzar desde mucho antes de que el estudiante se gradúe de escuela secundaria. De esta forma el estudiante tendrá el tiempo para adquirir las destrezas que le permitirán acceder a los servicios, luchar por sus derechos y lograr el éxito.

References [Referencias]

Adams, K. S., & Proctor, B. E. (2010). Adaptation to college for students with and without disabilities: Group differences and predictors. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 22(3), 166-184. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ906691.pdf>

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- Americans with Disabilities Act (ADA) of 1990, Public Law 101-336, 42 U.S.C. § 12111–12117 (1990).
- Aune, E. (1991). A transition model for postsecondary-bound students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 6, 177-187.
- Barnard-Brak, L., Davis, T. N., Tate, A., & Sulak, T. (2009). Attitudes toward accommodations as a predictor of college students requesting accommodations. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 31(3), 189-198.
- Blackorby, J., & Wagner, M. (1996). Longitudinal postschool outcomes of youth with disabilities: Findings from the National Longitudinal Transition Study. *Exceptional Children*, 62(5), 399-413. doi: 10.1177/001440299606200502
- Brinckerhoff, L. C., McGuire, J. M., & Shaw, S. F. (2002). *Postsecondary education and transition for students with Learning Disabilities* (2nd ed.). Austin, TX: PRO-ED.
- Collins, M. E., & Mowbray, C. T. (2005). Higher education and psychiatric disabilities: National survey of campus disability services. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(2), 304-315. doi: 10.1037/0002-9432.75.2.304
- Eckes, S. E., & Ochoa, T. A. (2005). Students with disabilities: Transitioning from high school to higher education. *American Secondary Education*, 33(3), 6–20.
- Education of the Handicapped Act 1975], Public Law 94-142, 89, Stat. 773, 20 U.S.C. § 1401 (1975).
- Erickson, W., Lee, C., & Von Schrader, S. (2014). *2012 Disability Status Report: Puerto Rico*. Ithaca, NY: Cornell University Employment and Disability Institute (EDI).
- Foley, N. E. (2006). Preparing for college: Improving the odds for students with learning disabilities. *College Student Journal*, 40(3), 641–645.
- Gil, L. A. (2007). Bridging the transition gap from high school to college: Preparing students with disabilities for a successful postsecondary transition. *Teaching Exceptional Children*, 40(2), 12-15.
- Hall, C. W., & Webster, R. E. (2008). Metacognitive and affective factors of college students with and without learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(1), 32-41.
- Hitchings, W. E., Luzzo, D. A., Ristow, R., Horvath, M., Retish, P., & Tanners, A. (2001). The career development needs of college students with learning disabilities: In their own words. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 8–17. doi: 10.1111/0938-8982.00002

- Hitchings, W., Retish, P., & Horvath, M. (2005). Academic preparation of adolescents with disabilities for postsecondary education. *Career Development for Exceptional Individuals*, 28(1), 26-35. doi: 10.1177/08857288050280010501
- Holzer, M. L., Madaus, J. W., Bray, M. A., & Kehle, T. J. (2009). The Test-Taking strategy intervention for college students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(1), 44-56. doi: 10.1111/j.1540-5826.2008.01276.x
- Individual with Disability Education Act Amendments of 1997, Public Law 105-17, 111 Stat. 39, 20 U.S.C. § 1400 (1997).
- Individual with Disabilities Education Improvement Act of 2004, Public Law 108-446, 118 Stat. 2647, 20 U.S.C. § 1400 (2004).
- Janiga, S. J., & Costenbader, V. (2002). The transition from high school to postsecondary education for students with learning disabilities: A survey of college service coordinators. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 463-470. doi: 10.1177/00222194020350050601
- Kochhar-Bryant, C. A., & Greene, G. (2008). *Pathways to successful transition for youth with disabilities: A developmental process* (2^{da} ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Larose, S., Bernier, A., & Tarabulsy, G. M. (2005). Attachment state of mind, learning dispositions, and academic performance during the college transition. *Developmental Psychology*, 41(1), 281. doi: 10.1037/0012-1649.41.1.281
- Lee, S., Palmer, S. B., Turnbull, A. P., & Wehmeyer, M. L. (2006). A model for parent-teacher collaboration to promote self-determination in young children with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 38(3), 36-41.
- Ley del Pasaporte Postsecundario de Acomodo Razonable de 2012, Ley Pública 250, 18 L.P.R.A. § 3831 (2013).
- Ley de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimentos de 1996, Ley Pública 51, 18 L.P.R.A. § 1331 (2013).
- Lombardi, A., Murray, C., & Dallas, B. (2013). University faculty attitudes toward disability and inclusive instruction: Comparing two institutions. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 221-232. Recuperado de http://www.ahead.org/uploads/publications/JPED/jped26_3/JPED26_3_Full%20Document.pdf#page=33
- Madaus, J. W. (2005). Navigating the college transition maze: A guide for students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 37(3), 32-37. doi: 10.1177/004005990503700305
- Madaus, J. W., & Shaw, S. F. (2004). Section 504 differences in the regulations for secondary and postsecondary education. *Intervention in School and Clinic*, 40(2), 81-87. doi: 10.1177/10534512040400020301

- Madaus, J. W., & Shaw, S. F. (2006). The impact of the IDEA 2004 on transition to college for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(4), 273-281. doi: 10.1111/j.1540-5826.2006.00223.x
- May, A. L., & Stone, C. A. (2010). Stereotypes of individuals with learning disabilities: Views of college students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 483-499. doi: 10.1177/0022219409355483
- 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, Recinto de Río Piedras.
- Oficina de Planificación Estratégica y Presupuesto (2014). *Distribución de Matrícula por Facultad y Género, 2010-2014*. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.
- Oficina de Servicios para la Población con Impedimentos. (2012). *Política Institucional de Modificaciones Razonables para el Estudiantado con impedimento Matriculado en la Universidad de Puerto Rico en Humacao (UPRH)*. Universidad de Puerto Rico, Recintode Humacao. Recuperado de http://www.uprh.edu/serpi/pdf/Politica_Institucional_SERPI_v11.pdf
- Papalia, D., Feldman, R., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano* (12ma ed.). México: Mc Graw Hill.
- Previdi, T. (2012). *La otra educación*. PR: Comisión de Derechos Civiles de Puerto Rico.
- Rehabilitation Act (Section 504) of 1973, Public Law 93-112, 87 Stat. 394, 29 U.S.C. § 701 (1973).
- Raue, K., & Lewis, L. (2011). *Students with disabilities at degree-granting postsecondary institutions (NCES 2011-018)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Recuperado de <http://nces.ed.gov>
- Simon, J. A. (2011). Legal issues in serving students with disabilities in postsecondary education. *New Directions for Student Services*, (134), 95-107. doi: 10.1002/ss.397
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A., & Clark, G. M. (2010). *Transition education and services for students with disabilities* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Stodden, R.A., Conway, M.A., & Chang, K.B. (2003). *Findings from the study of transition, technology and postsecondary supports for youth with disabilities: Implications for secondary school educators*. *Journal of Special Education and Technology*, 18(4), 29-44.
- Wintre, M. G., Dilouya, B., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Birnie-Lefcovitch, S., Polivy, J., & Adams, G. (2011). Academic achievement in first-year university: Who maintains their high school average? *Higher Education*, 62(4), 467-481. doi: 10.1007/s10734-010-9399-2