

Estudiantes con Impedimentos en el Escenario de Educación Superior: Barreras y Consideraciones para el Éxito¹

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

Lesley O. Irizarry Fonseca, PhD, CRC
Universidad de Puerto Rico
lesley.irizarry@gmail.com

Resumen

El número de estudiantes con impedimentos en instituciones de educación superior ha ido en aumento en los últimos años. Este es el resultado de reformas inclusivas, políticas y leyes que promueven la igualdad de oportunidades en el ámbito académico y laboral. Además, para el siglo XIX la educación ya era vista como uno de los medios de desarrollo de una sociedad. Esta visión junto a la evolución de la fuerza laboral ha provocado que haya una mayor demanda de empleos especializados que requieren educación universitaria y a su vez la disminución de aquellas oportunidades de empleos para personas sin grados universitarios. Como consecuencia, la educación universitaria se ha convertido en un requisito para lograr empleos competitivos y con mayor remuneración. Los estudiantes con impedimentos requieren la eliminación de barreras en áreas identificadas como acceso limitado a los recursos institucionales, el desconocimiento y las actitudes del profesorado, así como las barreras que los propios estudiantes con impedimentos se imponen a consecuencia de la falta de apoyos y conocimientos. Es importante el desarrollo y fortalecimiento de estrategias y programas de servicio directo a los estudiantes con impedimentos, así como adiestramientos y orientación continúa a miembros de facultad. La implementación de estas estrategias debe ser realizada por el personal mejor cualificado para atender las necesidades particulares de la población de estudiantes con impedimentos.

Palabras claves: estudiantes con impedimentos, educación superior, barreras

Abstract

The number of students with disabilities in higher education has been increasing in recent years. This is the result of inclusive reforms, policies and laws that promote equal opportunities in work and academic settings. In addition, by the XIX century education was seen as a means for

¹ Sometido: 31 de Julio de 2013

Sometido a Revisión: 29 de octubre de 2013

Aceptado: 31 de octubre de 2013

society development. This vision along with the evolution of the labor force has led to a greater demand for specialized jobs that require college education and in turn decreasing those opportunities of jobs for people without college degrees. Consequently, college education has become a requirement to achieve competitive and higher pay jobs. Students with disabilities require the removal of barriers in areas identified as limited access to institutional resources, lack of knowledge and attitudes of professors, as well as the barriers that students with disabilities themselves imposed as a result of lack of support and knowledge. It is important the development and strengthening strategies and programs of direct service to students with disabilities, training and ongoing guidance of faculty members. These strategies depend on the best qualified personnel to meet the needs of the population of students with disabilities.

Keywords: students with disabilities, higher education, barriers

A través del tiempo se ha visto en las instituciones de educación superior un incremento en la población de estudiantes con impedimentos (Lombardi & Murray, 2011; Bernard, Lechtenberger & Lan, 2010; Zhang et al., 2010; Cook, Rumrill & Tankersley, 2009; Konur, 2006; Rao, 2004). Este es el resultado de reformas inclusivas, políticas y leyes que promueven la igualdad de oportunidades en el ámbito académico (Cook et al., 2009) principalmente a través de modificaciones o acomodos razonables para las personas con impedimentos. Estas reformas y políticas surgen por el beneficio social y económico de gran alcance, al cual se asocia la educación superior y por las incansables luchas por la igualdad de derechos de diferentes grupos. Estas luchas, en ocasiones, han desencadenado en la creación de legislación para la protección de los derechos civiles, en especial los derechos de las personas con impedimentos.

Algunos ejemplos de legislación relacionada a la protección de los derechos civiles lo son la Ley de Rehabilitación de 1973, la cual prohíbe la discriminación basada en impedimento en los programas o actividades que reciban fondos federales. En el área de educación se encuentra la Ley para la Educación de Individuos con Discapacidades (Ley IDEA por sus siglas en inglés) de 1990, que garantiza una educación gratuita y apropiada para todos los niños que sean elegibles en un ambiente lo menos restrictivo posible. Otra de las piezas legislativas de gran impacto para las personas con impedimentos lo es la Ley de Ciudadanos Americanos con Discapacidad o Ley ADA, como se conoce por sus siglas en inglés, de 1990, que provee para la protección de las personas con impedimentos en contra de la discriminación para la participación en distintos aspectos de la sociedad y provee para las modificaciones o acomodos razonables. Es a través de estas piezas legislativas que creencias como que una persona con impedimento no podría llevar una “vida normal” (Ryan, 2004) se han logrado derogar y como resultado se puede observar mayor participación de las personas con impedimentos no sólo a nivel de educación superior, sino también en la fuerza laboral. Para las personas con impedimentos en particular, mayor participación en la educación superior y la fuerza laboral, implica mayores oportunidades de empleo e inclusión en variados ámbitos de la sociedad.

Sin embargo, aún con los aumentos en la participación de personas con impedimentos en el ámbito universitario y la legislación federal que promueve igualdad de oportunidades, muchos estudiantes con impedimentos no logran terminar con éxito sus estudios (Barnard, Lechtenberger & Lan, 2010; Zhang et al., 2010). Esto tiene un gran impacto si tomamos en

consideración la evolución de la fuerza laboral de un trabajo más agrario a uno basado en la industrialización, donde los avances tecnológicos dominan el mercado (Szymanski & Parker, 2010). Esta evolución de la fuerza laboral ha provocado que haya una mayor demanda de empleos especializados que requieren educación universitaria y a su vez la disminución de aquellas oportunidades de empleos para personas sin grados universitarios (Bolt, Decker, Loyd, & Morlock, 2011). Esta tendencia comenzó a verse para el siglo XIX donde la educación ya era vista como uno de los medios de desarrollo de una sociedad (Rama, 2012). Además, aproximadamente 135 años atrás el pasado presidente de los Estados Unidos Abraham Lincoln firmó una legislación que le proveía fondos a *Gallaudet University*, una institución para estudiantes sordos, reconociendo la importancia de la educación superior (Albretch, Jones & Erk, 2011). Como consecuencia, la educación universitaria se ha convertido en un requisito para lograr empleos competitivos y con mayor remuneración (Szymanski & Parker, 2010).

No obstante, como se mencionó, los estudiantes con impedimentos abandonan los estudios universitarios en una mayor proporción que los estudiantes sin impedimentos y los que se gradúan toman más tiempo para completar sus programas de grado que los estudiantes sin impedimentos (Cook, Rumrill & Tankersley, 2009). Estos estudiantes enfrentan muchos obstáculos en el ámbito universitario, incluyendo las diferencias en el entorno educativo, las actitudes negativas del profesorado y las disparidades entre los apoyos provistos en la escuela elemental o secundaria y los brindados en el escenario superior (Lombardi & Murray, 2011). Esto lleva en ocasiones a requerir apoyo en distintas áreas para una transición exitosa a la vida universitaria. Este artículo tiene como propósito describir algunas de las barreras que enfrentan los estudiantes con impedimentos en el escenario de educación superior. Además, se proveen aspectos a considerar para mejorar el acceso de las personas con impedimentos a la misma.

Las leyes que rigen los servicios y programas para los estudiantes con impedimentos en la escuela secundaria no son las mismas leyes que se aplican a los mismos estudiantes una vez entran en un escenario superior (Eckes & Ochoa, 2005). Los estudiantes con impedimentos en escuela secundaria son elegibles para recibir servicios bajo la Ley IDEA. Sin embargo, una vez estos estudiantes pasan a entornos universitarios no son automáticamente elegibles para servicios bajo la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación y la Ley ADA. En la mayoría de los casos, los proveedores de servicios para personas con impedimentos que cursan estudios a nivel superior, amparados en la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación y la Ley ADA, requieren un diagnóstico específico con limitaciones funcionales claramente establecidas en una o más actividades importantes de la vida (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2007). Estas limitaciones funcionales, a su vez, darían lugar a que sea difícil para las personas con impedimentos participar efectivamente en las tareas diarias o actividades que son requeridas en el ámbito académico. Los estudiantes que experimentan estas limitaciones pueden requerir acomodos razonables para eliminar los obstáculos que se interponen para el logro de igual accesibilidad a la educación que está garantizada por ley. Es importante resaltar que un acomodo razonable se define como una modificación o ajuste a una actividad o escenario, eliminando una barrera impuesta por una discapacidad y así la persona pueda tener igual acceso que una persona que no posea una discapacidad (Byrnes, 2000). En otras palabras, el acomodo razonable no exime a un estudiante en el escenario superior de participar y demostrar su conocimiento, sólo le permite hacerlo en igual oportunidad que un estudiante sin impedimentos (Byrnes, 2000).

El acceso a la prestación de servicios de acomodo razonable para estudiantes con impedimentos en las escuelas es diferente al brindado en el ámbito universitario. Los estudiantes con impedimentos en el entorno escolar público se identifican mediante las actividades de intervención temprana y tienen derecho por ley a una instrucción individualizada y especializada que puede dar lugar a modificación de las demandas educativas, alteraciones en el ambiente de clase y la prestación de servicios relacionados y especializados (National Joint Committee on Learning Disabilities, 2007; Eckes & Ochoa, 2005). Por el contrario, en entornos universitarios, los estudiantes con impedimentos se integran plenamente en la población estudiantil en general y se espera que desarrollen autodeterminación, soliciten los acomodos razonables y sean auto-defensores de sus derechos y necesidades (Stodden, Whelley, Chang, & Harding, 2001; Eckes & Ochoa, 2005). Aunque los alumnos con impedimentos pueden recibir acomodos razonables, en el escenario universitario, las demandas educativas y expectativas de aprendizaje no se modifican (Eckes, & Ochoa, 2005; Madaus, 2005). Por lo tanto, no es de sorprender que estudiantes con impedimentos experimenten dificultades en los procesos de transición y adaptación a entornos de educación superior.

Aunque la legislación y política pública reconoce los derechos de los estudiantes con impedimentos, en el escenario superior existen barreras que limitan su participación. Estas barreras incluyen la falta de conocimiento, las ideas falsas entre los estudiantes y profesores, las actitudes negativas hacia los estudiantes con impedimentos, y la falta de herramientas educativas eficaces para hacer frente a las limitaciones académicas que imponen los impedimentos desde el punto de vista de los estudiantes (Barazandeh, 2005). En el escenario universitario los miembros de facultad y la administración de la institución no siempre dan a los estudiantes con impedimentos igual oportunidad para acceder los recursos educativos disponibles para ellos en las universidades. En muchas ocasiones, son los mismos estudiantes con impedimentos los que se imponen barreras. A continuación se describen algunas barreras que enfrentan hoy día los estudiantes con impedimentos en el escenario de educación superior.

Barreras para los Estudiantes con Impedimentos

Acceso Limitado a Recursos Institucionales

En el escenario superior el estudiante con impedimentos es responsable de informar su condición o impedimento a los oficiales institucionales. La sección 504 de la Ley de Rehabilitación prohíbe realizar consultas médicas acerca del estatus de la condición del estudiante. Una vez la universidad es notificada del impedimento, debe realizar los ajustes académicos necesarios para garantizar la igual oportunidad de participación estudiantil (Eckes & Ochoa, 2005).

Un informe desarrollado en el 2007 por el “National Joint Committee on Learning Disabilities” establece que en el nivel de educación superior hay una falta de uniformidad al determinar si un estudiante tiene derechos como persona con impedimento. Además, establece que en el nivel de educación superior también hay problemas para la identificación de servicios de apoyo y para el acceso a los acomodos razonables necesarios. Esto conduce a que en las instituciones universitarias, muchas veces, no se refleje consistencia entre la interpretación de los datos, la información para determinar la elegibilidad del estudiante y el

acceso a los acomodados razonables apropiados. A esto se suma, que en ocasiones los conocimientos que el personal de las universidades posee sobre los estudiantes con impedimentos es limitado. Esto los puede llevar a asumir actitudes que pueden ser desfavorecedoras para la inclusión de las personas con impedimentos en el ámbito universitario (Vickers, 2010).

En un estudio reciente realizado por Olivera (2012) se exploró el nivel de conocimiento y actitudes del personal no docente que provee servicios directo a estudiantes con impedimentos en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras (UPR-RP). La muestra estuvo constituida por 15 empleados no docentes de la UPR-RP, 12 féminas y 3 varones. Los resultados reflejaron un nivel de conocimiento moderado (46.7%) sobre los acomodados razonables y una actitud favorable (91.7%) hacia los estudiantes con impedimentos. Los resultados pueden estar asociados a que el 86.7% de los participantes indicó que había tenido experiencias previa trabajando con personas con impedimentos.

Los resultados antes señalados contrastan con la información provista por Bernard, Lechtenberger y Lan (2010) quienes indican que los estudiantes universitarios con impedimentos reportan falta de comprensión por parte de los empleados de las instituciones universitarias hacia sus necesidades especiales, lo cual resulta en barreras para lograr la inclusión. Debido a estas situaciones, muchos estudiantes con impedimentos experimentan frustración con sus experiencias universitarias (Johnson, 2006). Esta frustración se deriva de las actitudes negativas de los demás, las barreras físicas en la universidad, la falta de servicios y programas apropiados y fondos para mejorar los servicios y programas. Los aspectos mencionados pueden resultar en una gran barrera para los estudiantes con impedimentos, sobre todo para aquellos con impedimentos “no visibles”, tales como problemas de aprendizaje, condiciones psiquiátricas, neurológicas, cognoscitivas, entre otras. Cuando los estudiantes presentan impedimentos “no visibles”, no se hace obvio para las otras personas la necesidad de apoyos para la inclusión, como los acomodados razonables (Barazandeh, 2005). Esto puede llevar a los estudiantes con impedimentos a no solicitar los acomodados razonables necesarios.

El que los estudiantes con impedimentos no soliciten los acomodados razonables en la universidad, también puede ser explicado por la falta de acción afirmativa de parte de las instituciones de educación superior en la identificación de los estudiantes con impedimentos (Barnard, Lechtenberger & Lan, 2010). Esto resulta en menor ofrecimiento de servicios de apoyo hacia los estudiantes con impedimentos y una merma en la solicitud de los acomodados razonables necesarios. De acuerdo con Corey (2011) las instituciones universitarias deben realizar gestiones continuas para identificar a los estudiantes con impedimentos desde los procesos de admisión y continuamente ofrecer orientaciones a través de las oficinas de apoyo a estudiantes con impedimentos. El personal de las oficinas de apoyo a estudiantes con impedimentos puede guiar al estudiante a considerar apoyos para acceder todos las áreas del campus universitario, garantizando mayor participación inclusiva. Sin embargo, muchas instituciones universitarias, sobre todo aquellas que son más pequeñas, no tienen oficinas especializadas para ofrecer servicios a personas con impedimentos (Corey, 2011). Esto resulta en una barrera y en menos recursos de apoyo para que los estudiantes con impedimentos logren igual accesibilidad dentro del campus universitario.

Otro recurso que a menudo funciona como una barrera más para los estudiantes con impedimentos es el sistema de ayuda financiera. Los estudiantes con impedimentos, por lo

general reciben un 5% menos de ayuda financiera que sus compañeros sin impedimentos y es menos probable que le ofrezcan incentivos financieros para que se matriculen (Henderson, 2001). Debido a numerosos desafíos adicionales relacionados con problemas de movilidad, problemas de salud o problemas de aprendizaje, los estudiantes con impedimentos generalmente se matriculan como estudiante a tiempo parcial. Sin embargo, éstos son estudiantes, esencialmente a tiempo completo, ya que requieren una gran cantidad de tiempo para cuidar de sí mismos, para llegar a la escuela y completar tareas académicas (Bagnato, 2004). Para estos estudiantes, la universidad requiere esfuerzo a tiempo completo, pero reciben estatus a tiempo parcial, y por tanto, sólo son elegibles para ayuda financiera como estudiantes a tiempo parcial. Pero el acceso limitado a los recursos de la institución no es la única barrera que enfrentan los estudiantes con impedimentos, el desconocimiento y las actitudes del profesorado en ocasiones representan una mayor barrera.

Desconocimiento y Actitudes Negativas del Profesorado

Otras de las barreras que enfrentan los estudiantes con impedimentos en el escenario superior están relacionadas al desconocimiento y las actitudes del profesorado. Las percepciones y experiencias de educación superior para los estudiantes con impedimentos se forman en última instancia, en su salón de clases, con sus profesores y compañeros de clase y a través de otras experiencias universitarias. Las actitudes y prácticas docentes universitarias contribuyen al éxito o fracaso de los estudiantes en estos entornos de educación superior (Lombardi & Murray, 2011; Kurth, & Mellard, 2006; Lehmann, Davies, & Laurin, 2000). Los profesores universitarios se enfrentan a nuevos retos sobre todo en relación con un número creciente de solicitudes de acomodados razonables y un aumento de la necesidad de adoptar prácticas de enseñanza inclusiva.

De acuerdo con Rao (2004) es común que los profesores universitarios tengan experiencia en áreas de contenido especializado y no en métodos pedagógicos efectivos. Además, los programas de capacitación destinados a aumentar la conciencia y conocimientos sobre la educación especial y los impedimentos pueden ser limitados. Como resultado, los profesores pueden carecer de los conocimientos sobre acomodados razonables y prácticas de enseñanza efectivas que pueden mejorar el ambiente de aprendizaje para todos los estudiantes, incluyendo los estudiantes con impedimentos (Dowrick, Anderson, Heyer & Acosta, 2005). De hecho, los estudiantes con impedimentos reportan actitudes y percepciones negativas del profesorado hacia ellos, específicamente en respuesta a las solicitudes de acomodados razonables (Lombardi & Murray, 2011). Esto afecta adversamente su experiencia en los escenarios universitarios.

Los profesores universitarios con frecuencia pueden ser susceptibles a estereotipos, lo cual puede a su vez ser una barrera para el éxito de los estudiantes (Kurth & Mellard, 2006). En ocasiones, aunque los profesores no pueden expresar abiertamente negatividad hacia los estudiantes, pueden carecer de una comprensión adecuada sobre sus necesidades específicas. Algunos profesores cuestionan la naturaleza de los acomodados razonables y dudan de su capacidad para enseñar eficazmente a los estudiantes con impedimentos, o cuestionan si el estudiante realmente necesita todos los acomodados razonables (Kurth & Mellard, 2006).

A pesar de que las enmiendas a la Ley ADA establecen que los servicios de acomodados razonables no deben alterar la naturaleza de los estándares y servicios académicos, algunos

profesores ven la provisión de acomodados razonables como una violación a la libertad de cátedra (Vickers, 2010). Esto lleva a situaciones conflictivas, ya que muchas veces el profesor considera que las peticiones de acomodados razonables, a su juicio, son excesivas y podría poner en desventaja a los demás estudiantes sin impedimentos. Además, los lleva a cuestionarse si realmente se está preparando a los estudiantes con impedimentos para ejercer las profesiones y enfrentar las demandas de un trabajo. Ya que en el escenario laboral deberán procesar información y emitir juicio profesional en un ambiente lleno de distracciones (Vickers, 2010).

Lombardi y Murray (2011) desarrollaron un estudio en el que participaron 289 miembros de facultad y evaluaron las actitudes y percepciones del profesorado hacia los estudiantes con impedimentos. Los resultados indican que los profesores del género femenino, sin permanencia en la institución universitaria, ubicados dentro de la facultad de educación y que han tenido experiencias previas de formación sobre los impedimentos, presentan actitudes más positivas hacia la provisión de acomodados razonables y la adopción de principios de diseño universal. Esos resultados son consistentes con los estudios de Rao (2004) quien atribuye actitudes positivas a profesores con las características antes señaladas. Sin embargo, Leyser, Vogel, Bruller y Wyland (1998) también informaron que a pesar de la buena voluntad de algunos profesores para proporcionar acomodados razonables, el 82% de los profesores informó que tenían poco o ningún conocimiento sobre la provisión de acomodados razonables.

Por otra parte, Negrón y Suarez (2005) estudiaron a través de un diseño comparativo descriptivo, las actitudes y conocimiento de un grupo de profesores de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Cayey (UPR-RC) hacia la provisión de acomodados razonables a estudiantes con impedimentos. La muestra fue seleccionada por disponibilidad y estuvo constituida por 44 profesores de la UPR-RC. Los resultados reflejaron una actitud muy favorable (68.2%) hacia la prestación de servicios de acomodados razonables a los estudiantes con impedimentos. Sin embargo, también se reflejó un nivel de conocimiento bajo (72.7%) sobre la legislación que apoya la provisión de acomodados razonables para los estudiantes con impedimentos.

En otro estudio relacionado, Leyser y colaboradores (1998) examinaron los conocimientos, actitudes y prácticas de profesores universitarios con respecto a los estudiantes con impedimentos. De los 420 profesores que respondieron el estudio, 66.7% indicaron que no conocían la Sección 504 de la Ley de Rehabilitación, mientras que el 14% indicó que sólo tenían conocimiento muy limitado de la misma. El 40% informó sólo mantener comunicación personal limitada con los estudiantes con impedimentos. Además, más del 40% indicó que sólo tenían conocimiento y aptitudes limitadas para la provisión de acomodados razonables requeridos por los estudiantes con impedimentos.

Cuando los profesores carecen de conocimientos sobre las personas con impedimentos (sobre todo los impedimentos “no visibles”, como los problemas de aprendizaje, trastorno de déficit de atención con hiperactividad, y condiciones psiquiátricas), exhiben comportamientos y actitudes que los estudiantes describen como escepticismo o incredulidad de la existencia de su condición o impedimento. Los estudiantes también informan que al profesorado no tener los conocimientos hacen comentarios negativos sobre ellos, su condición o impedimento y su necesidad de acomodo razonable (Kurth & Mellard, 2006). Esto limita la participación de los estudiantes en el salón de clases, les cohibe de aclarar dudas y afecta su relación con los compañeros de clases.

Según Barazandeh (2005) las mayores barreras que enfrentan los estudiantes con impedimentos en el ambiente universitario son los conceptos erróneos y el poco conocimiento sobre las condiciones o impedimentos y los acomodos razonables, por parte de los profesores, los compañeros de clase y el personal empleado en las universidades. Lock y Layton (2001) reportan que en el ámbito universitario los estudiantes con impedimentos se relacionan con profesores y consejeros académicos que reciben poca capacitación formal sobre cómo trabajar con las personas con impedimentos y sus necesidades. Yocom y Coll (1995) investigaron los conocimientos de profesores y consejeros académicos sobre los procedimientos para trabajar con estudiantes con impedimentos. Reportaron que en universidades comunitarias el 31% de los profesores y sólo el 6% de los consejeros académicos han tomado cursos en educación especial. En muchos casos, la poca comprensión de las limitaciones causadas por el impedimento conduce al uso de acomodos razonables sin sentido, en lugar de parear las necesidades con los déficits intrínsecos de procesamiento.

Zhang et al. (2010) desarrollaron un estudio para auscultar cómo la interrelación de factores como: conocimiento y actitudes o creencias personales de los profesores, apoyo institucional y nivel de comodidad de los profesores con las personas con impedimentos, influyen en la provisión de servicios de acomodos razonables. En el estudio participaron 206 profesores de nueve instituciones universitarias del sur de Estados Unidos, que representaban diversas disciplinas académicas. El 67% de los participantes eran del género masculino y 33% del género femenino. Los resultados demostraron que las actitudes o creencias personales del profesorado influyen directamente sobre la provisión de servicios de acomodos razonables. A su vez, el conocimiento de las responsabilidades legales y el apoyo institucional percibido influyen directamente en las actitudes o creencias personales. Por esta razón, los autores recomiendan que las instituciones universitarias desarrollen programas de adiestramiento e intervenciones dirigidas a mejorar las actitudes o creencias personales del profesorado. Esto podría redundar en una mejor provisión de acomodos razonables y apoyo a los estudiantes con impedimentos, los cuales en ocasiones se imponen barreras ellos mismos.

Barreras Impuestas por los Estudiantes con Impedimentos

El acceso limitado de las instituciones y el desconocimiento y actitudes del profesorado no representan las únicas barreras que enfrentan los estudiantes con impedimentos en el escenario de educación superior, en ocasiones los mismos estudiantes con impedimentos se imponen barreras. Las actitudes de las personas sin impedimentos a menudo reflejan opiniones preconcebidas sobre lo que una persona con impedimento puede y no puede hacer, o estereotipos de juicio sobre la capacidad y estabilidad (Johnson, 2006). Las reacciones hacia las personas con impedimentos varían de acuerdo a la causa subyacente del impedimento (Carpenter & Paetzold, 2013). Las reacciones hacia las personas con condiciones psiquiátricas o cognitivas, que “no se ven”, suelen ser más negativas que las reacciones hacia las personas con impedimento físico que presentan unas limitaciones funcionales obvias. Esto lleva a muchos estudiantes con impedimentos a no revelar su impedimento o condición a las autoridades universitarias (Cook, Rumrill & Tankersley, 2009).

Una persona sin impedimentos puede erróneamente pensar que un estudiante con una condición o impedimento “no visible” no requiere acomodos razonables. Si la persona con impedimentos detecta prejuicio por parte de la otra persona, puede comenzar a internalizar

esos sentimientos en su auto-identificación. Esto resulta en barreras para el estudiante con impedimentos, ya que disminuye su autoconfianza, autoestima y autovalía (Barazandeh, 2005). Además, afecta negativamente sus destrezas de comunicación y autodefensa, haciendo más difícil para el estudiante revelar su condición o impedimento, discutir con sus profesores la naturaleza del impedimento y solicitar los acomodos razonables necesarios.

Wagner, Newman, Cameto, Levine y Garza (2006) observaron que los estudiantes sienten que si revelan sus condiciones o impedimentos, los profesores y compañeros podrían tener una baja expectativa de ellos o los considerarían menos capaces de realizar estudios de educación superior. Otros estudiantes con impedimentos creen que si han sido aceptados a la universidad, entonces sus problemas de aprendizaje deben haber sido “curados,” por lo que ya no necesitan de acomodos razonables. Los estudiantes que sienten que tienen alguna forma de compensar sus dificultades en el aprendizaje también asumen que ahora podrían hacer frente a los retos académicos en la educación superior sin ayuda (Wagner et al., 2006). Por consiguiente, en lugar de utilizar los servicios disponibles para ellos en las oficinas de apoyo a estudiantes con impedimentos, hacen frente a los cursos sin acomodos razonables ni tutorías y quizás, incluso, asumen un mayor riesgo de ser expulsados de la universidad por bajo aprovechamiento académico.

Según Barnard, Lechtenberger y Lan (2010) los estudiantes con impedimentos no solicitan los acomodos razonables o los buscan cuando ya es demasiado tarde. Las investigaciones sugieren que estos estudiantes presentan temor o vergüenza de discutir sus necesidades académicas o solicitar los acomodos razonables y en ocasiones desconocen sobre los acomodos razonables a los que pueden tener derechos en la universidad (Barazandeh, 2005; Norton, 1997; Barnard, Lechtenberger & Lan, 2010). En un estudio en el que participaron profesores y alumnos de un colegio comunitario de California, Norton (1997) reportó que los profesores son muy receptivos a brindar los acomodos razonables y que son sensibles a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, aunque los estudiantes utilizan los acomodos razonables, muchos parecen aprensivos sobre la solicitud de acomodos razonables y la mayoría no explican claramente sus dificultades de aprendizaje a sus profesores.

En este sentido, Barazandeh (2005) destaca que los estudiantes con impedimentos no suelen discutir información sobre sus condiciones o impedimentos con el profesorado, y a los profesores, por ley, no se les permite abordar el tema con los estudiantes. Según la información presentada en el segundo Estudio Longitudinal Nacional de Transición, cerca del 66 % de los estudiantes universitarios con impedimento no reveló su condición o impedimento. Aproximadamente el 50 % de estos estudiantes no se consideran personas con impedimentos y los demás optaron por no revelar su condición (Wagner et al., 2006). Esto responde a que muchos estudiantes tienen un conocimiento limitado de su condición o impedimento. Un factor que contribuye puede ser la falta de auto-defensa y de habilidades de comunicación asertiva, tales como la capacidad de expresar ideas y sentimientos con honestidad y directamente (Barazandeh, 2005). Estas habilidades son esenciales para solicitar acomodos razonables en el nivel universitario y el no poseerlas puede conducir a una mala toma de decisiones.

Entre los años 1998 y 2000, se realizó en Estados Unidos el “Youth Cohort Study” (YCS), una investigación nacional sobre la toma de decisiones y acciones de estudiantes entre las edades de 18 a 19 años. Participaron del estudio, estudiantes con y sin impedimentos que

estaban próximos a graduarse de escuela secundaria, con la encrucijada de decidir si proseguir estudios superiores o buscar empleo. El YCS encontró que sólo el 45 por ciento de los estudiantes con impedimentos decidió realizar estudios superiores a tiempo completo, en comparación con el 54 % de los estudiantes sin impedimentos (Burchardt, 2004). También encontró que los estudiantes con impedimentos tenían tres veces más probabilidades de estar desempleados en comparación con los estudiantes que no tenían impedimentos. Además, un mayor porcentaje de los estudiantes con impedimentos sólo estaban trabajando a tiempo parcial, en comparación con sus pares sin impedimentos (Burchardt, 2004). Los estudiantes con o sin impedimentos se dieron cuenta de que la falta de credenciales educativas reduciría sus ingresos y limitaría sus ofertas de trabajo. Los estudiantes que logran autodeterminación tienen más probabilidades de tener empleo remunerado que los que no logran autodeterminación (Hong, Haefner & Slekár, 2011). Estos estudiantes son más propensos a obtener un ingreso más alto, vivir de manera más independiente, y disfrutar de una mejor calidad de vida.

A pesar de haberse registrado un aumento de estudiantes con impedimento que realizan estudios de educación superior, éstos son mucho menos propensos a matricularse en estudios postsecundarios que los estudiantes sin impedimentos (Wagner et al., 2005). Aunque se ha avanzado, los estudiantes con impedimentos siguen estando insuficientemente representados en las instituciones de educación superior. Las personas con impedimentos siguen teniendo menos oportunidades de estudios postsecundarios y de empleo que las personas sin impedimentos.

Al respecto, el "National Council on Disability" (2000) revela que en los Estados Unidos sólo el 17% de todos los estudiantes que asisten a programas de estudios en instituciones de educación superior se identifica como persona con impedimento. Los problemas de aprendizaje son el tipo de condición más reportada por los estudiantes universitarios. Además, más de la mitad de todos los estudiantes con impedimentos que se matriculan en universidades persisten en la culminación de su programa de estudios. A los cinco años de iniciar la educación superior, el 41% de los estudiantes con impedimentos reportan haber obtenido un título o credencial, y otro 12% permanecieron inscritos en su programa de estudios (National Center for Education Statistics, 1999). Es importante identificar estrategias que permitan que ese por ciento de estudiantes con impedimentos que completa sus estudios de educación superior continúe aumentando.

Consideraciones para Mejorar Servicios a Estudiantes con Impedimentos

El éxito en la educación superior a menudo depende de que los estudiantes con impedimentos utilicen los recursos y la asistencia disponibles. Sin embargo, de acuerdo con Madaus (2005) los estudiantes con impedimentos que asisten a la universidad a menudo no conocen qué recursos y servicios están disponibles para ellos. Desarrollar o fortalecer programas en las universidades para el apoyo a los estudiantes con impedimentos puede ser una estrategia a utilizar. Dichos programas deben ofrecer servicios directos a los estudiantes con impedimentos, adiestramientos y orientación continua a miembros de facultad. Según Zhang et al. (2010) es necesario que las instituciones universitarias provean apoyo y adiestramiento adecuado a los profesores a través de diversos recursos, incluyendo la oficina de servicios a personas con impedimentos del campus universitario. Los servicios que se ofrecen en los programas de apoyo a estudiantes con impedimentos deben estar alineados a políticas universitarias proactivas que garanticen la igualdad de oportunidades educativas de los

estudiantes con impedimentos. En este sentido la universidad del estado debe cumplir con la Ley 51 (Ley de Servicios Integrales a Personas con Impedimentos) a través del establecimiento de comités universitarios que garanticen la capacitación del personal y la provisión de las orientaciones necesarias para lograr la mayor integración de las personas con impedimentos en el ámbito universitario.

Por otra parte, para lograr que los estudiantes con impedimentos sean suficientemente estimulados por el sistema inclusivo, es necesario que tanto en el escenario escolar como en el universitario se cuente con profesionales altamente cualificados para intervenir con esta población. Estos profesionales deben contar con conocimientos especializados en: (a) manejo de las personas con impedimentos, referimiento y coordinación de servicios, (b) asistencia tecnológica, (c) aspectos médicos para la identificación de limitaciones funcionales y residual funcional, (d) legislación y política pública referente a las personas con impedimentos, (e) evaluación, (f) consejería de carreras, (g) evaluación de programas e investigación; (h) intervenciones de consejería individual y grupal para facilitar ajustes al impacto médico y psicosocial del impedimento, (i) intervenciones para eliminar las barreras actitudinales del medio ambiente y el empleo, (j) servicios de consultoría, servicios de análisis de empleos, desarrollo de empleo y colocación, incluida los acomodos razonables. El contar con profesionales que posean los conocimientos antes señalados facilita la provisión de servicios de acomodos razonables, promoviendo un trato equitativo para cada estudiante con impedimento. Además, propicia la búsqueda de estrategias, metodologías y espacios incluyentes.

Entre las alternativas de nuevas estrategias y metodologías de enseñanza que están tomando auge en el ámbito superior y que a su vez se consideran estrategias incluyentes se encuentran el acceso a la tecnología, la educación a distancia y el diseño universal. Éstas resultan en una opción que potencia la accesibilidad de los estudiantes con impedimentos al aprendizaje. Además pueden resultar en alternativas para el desarrollo de acomodo razonable.

El acceso a la tecnología es fundamental para el éxito de los estudiantes con impedimentos en la educación superior. Los avances en la tecnología de la información y de los equipos de asistencia tecnológica han contribuido de manera considerable al acceso de las personas con impedimentos a la educación superior y se utiliza con mayor frecuencia como acomodo razonable que a nivel de educación secundaria (Bolt et al., 2011). La tecnología ha evolucionado para ser muy fácil de usar, lo que facilita el uso de computadoras personales e Internet, instrumentos que proporcionan acceso inmediato a los materiales y conferencias para todos los usuarios. Además, está bien demostrado que los servicios de asistencia tecnológica mejoran las capacidades físicas y de aprendizaje de las personas con impedimentos (Cunningham & Coombs, 1997).

En un artículo de Burgstahler (2003), el autor ofrece una serie de razones por las que la tecnología puede mejorar la participación en escenarios de educación superior y el logro de colocación en empleo para las personas con impedimentos, incluyendo la capacidad de los individuos para: (a) maximizar su independencia académica y en el desarrollo de las tareas laborales, (b) participar en los debates en clase, (c) tener acceso a los compañeros, mentores y personas que son modelos de conducta, (d) desarrollar destrezas de auto-defensa, (e) tener acceso a toda la gama de opciones educativas, (f) tener éxito en experiencias de aprendizaje basadas en el trabajo, (g) desarrollar destrezas de vida independiente, y (h) realizar tareas académicas que no podrían dominar de otra manera.

Estudiantes con Impedimentos

El diseño universal es otra de las estrategias que está teniendo auge en la actualidad. El diseño universal, al contrario de los acomodos individualizados, provee para la creación de un ambiente que toma en consideración las posibles diferencias en cuanto a las habilidades, impedimentos, grupos étnicos o diferentes razas, edades, así como otras posibles diferencias en los trasfondos de los individuos para crear un ambiente accesible para todos desde un principio, sin la necesidad de adaptación para cada uno de los individuos.

Finalmente, Gordon y Keiser (2000) ofrecen cuatro preguntas guías que el profesional se puede contestar a la hora de tomar decisiones para proveer acomodos razonables: a) ¿el estudiante cumple con los criterios aceptados para el diagnóstico de una condición física, psiquiátrica, o desorden de aprendizaje?; b) ¿el impacto de la condición es tal que le limita en el desempeño de una o varias de las actividades del diario vivir?; c) ¿cómo estas limitaciones que le impone su condición impactan su habilidad para desempeñarse en su escenario académico o en una prueba?; y por último d) ¿dentro de su escenario académico qué acomodos razonables aminorarían el impacto de su condición?

Conclusión

Se proyecta que el número de estudiantes con impedimentos en el escenario de educación superior continúe incrementando. Éstos requieren la eliminación de barreras en las áreas identificadas de acceso limitado a los recursos institucionales, el desconocimiento y las actitudes del profesorado, así como las barreras que los propios estudiantes con impedimentos se imponen a consecuencia de falta de apoyo y conocimiento. Eliminar barreras institucionales, actitudinales y personales, garantizan la accesibilidad a acomodos razonables que le permitan a los estudiantes con impedimentos lograr la inclusión. Desarrollar y fortalecer programas de servicio directo a los estudiantes con impedimentos, adiestramientos y orientación continua a miembros de facultad son estrategias que se pueden utilizar. Estas estrategias dependen del personal mejor cualificado para atender las necesidades particulares de la población de estudiantes con impedimentos. Es parte de la responsabilidad social universitaria en Puerto Rico facilitar soluciones a los retos que se enfrentan (Meléndez, Torres & Pacheco, s.f). Tanto profesores como personal no docente deben proporcionar un ambiente de pertenencia y usar un lenguaje común en el que se ponga a la persona antes que al impedimento. Esto minimizaría las barreras para que todos los estudiantes participen sin importar sus características físicas, mentales, sociales, contextos culturales, entre otras. De esta forma podemos ser agentes de cambio que realmente apoye a los estudiantes con impedimentos para la obtención del éxito. Al promover la accesibilidad para la utilización de servicios de acomodos razonables por parte de las personas con impedimentos, aceptamos las diferencias, celebramos la diversidad y promovemos el trato equitativo para cada estudiante.

Referencias

- Albrecht, A. C., Jones, D. G., & Erk, R. R. (2011). From modification to accommodation: High school to college transition issues for students with learning disabilities. *VISTAS*. Recuperado de: http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas11/Article_87.pdf
- Bagnato, K. (2004). Report: Disabled students must self-advocate. *Community College Week*, 16(26), 1-2.

- Barazandeh, G. (2005). Attitudes toward disabilities and reasonable accommodations at the university. *The UCI Undergraduate Research Journal*, 8(1), 1-11.
- Barnard-Brak, L., Lechtenberger, D., & Lan, W. (2010). Accommodation strategies of college students with disabilities. *The Qualitative Report*, 15(2), 411-429. Recuperado de: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-12/barnard-brak.pdf>
- Bolt, S.E., Decker, D.M., Lloyd, M., & Morlock, L. (2011). Student's perceptions of accommodations in high school and college. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(3), 165-175. doi:10.1177/0885728811415098
- Burchardt, T. (2004). Aiming high: The educational and occupational aspirations of young disabled people. *Support for Learning*, 19(4), 181-185. doi: 10.1111/j.0268-2141.2004.00345.x
- Burgstahler, S. (2003). The role of technology in preparing youth with disabilities for postsecondary education and employment. *Journal of Special Education Technology*, 18(4), 7-19.
- Byrnes, M. (2000). Accommodations for students with disabilities: Removing barriers to learning. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 84(613), 21-27. doi: 10.1177/019263650008461304
- Carpenter, N. & Paetzold, R. (2013). An examination of factors influencing responses to requests for disability accommodations. *Rehabilitation Psychology*, 58(1), 18-27. doi: 10.1037/a0030853
- Cook, L., Rumrill, P., & Tankersley, M. (2009). Priorities and understanding of faculty members regarding college students with disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 84-96.
- Corey, R. C. (2011). Disability services offices for students with disabilities: A campus resource. *New Directions for Higher Education*, 154, 27-36. doi: 10.1002/he.431
- Cunningham, C., & Coombs, N. (1997). *Information access and adaptive technology*. Phoenix, AZ: American Council on Education & Oryx Press.
- Dowrick, P., Anderson, J., Heyer, K., & Acosta, J. (2005). Postsecondary education across the USA: Experiences of adults with disabilities, *Journal of Vocational Rehabilitation*, 22(1), 41-47.
- Eckes, S., & Ochoa, T. (2005). Students with disabilities: Transitioning from high school to higher education. *American Secondary Education*, 33(3), 6-20.
- García, Y. (2006). *La actitud de los profesionales de la Universidad de Puerto Rico, Recinto De Río Piedras hacia la inclusión de los estudiantes con impedimentos en el salón de clases*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, P.R.
- Gordon, M. & Keiser, S. (2000). *Accommodations in higher education under the Americans with Disabilities Act (ADA): A nonsense guide for clinicians, educators, administrators, and lawyers*. DeWitt, NY GSI Publications.
- Hadley, W. M. (2007). The necessity of academic accommodations for first-year college students with disabilities. *Journal of College Admission*, 195, 9-13.
- Henderson, C. (2001). College freshman with disabilities: A biennial statistical profile. Heath Resource Center. *American Council on Education*. Recuperado de: <http://www.heath.gwu.edu/PDFs/collegefreshmen.pdf>
- Hong, B. & Himmel, J. (2009). Faculty attitudes and perceptions toward college students with disabilities. *College Quarterly*, 12(3), 678-684.
- Hong, B., Haefner, L., & Slekar, T. (2011). Faculty attitudes and knowledge toward promoting

- self-determination and self-directed learning for college students with and without disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(2), 175-185.
- Hong, B. S., Ivy, W. F., Gonzalez, H. R., & Ehrensberger, W. (2007). Preparing students for postsecondary education. *Teaching Exceptional Children*, 40(1), 32-42.
- Johnson, A. (2006). Students with disabilities in postsecondary education: Barriers to success and implications for professionals. *VISTAS*. Recuperado de: <http://counselingoutfitters.com/Johnson.htm>
- Konur, O. (2006). Teaching disabled students in higher education. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 351-363. doi:10.1080/13562510600680871
- Kurth, N., & Mellard, D. (2006). Student perceptions of the accommodation process in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(1), 71-84.
- Lehmann, J. P., Davies, T. G., & Laurin, K. M. (2000). Listening to student voices about postsecondary education. *Teaching Exceptional Children*, 32(5), 60-65.
- Leyser, Y., Vogel, S., Brulle, A., & Wyland, S. (1998). Faculty attitudes and practices regarding students with disabilities: Two decades after implementation of Section 504. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 13(3), 5-19.
- Lock, R. H. & Layton, C. A. (2001). Succeeding in postsecondary education through self-advocacy. *Teaching Exceptional Children*, 34(2), 66-71.
- Lombardi, A., & Murray, C. (2011). Measuring university faculty attitudes toward disability: Willingness to accommodate and adopt universal design principles. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 34, 43-56. doi: 10.3233/JVR-2010-0533
- López, E., & Tello-Colli, J.F. (2010). *Opinión de un grupo de estudiantes con impedimentos de la UPR-RP hacia el acomodo razonable recibido*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, P.R.
- Madaus, J. W. (2005). Navigating the college transition maize: A guide for students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 37(3), 32-37.
- Milsom, A. & Harley, M. (2005). Assisting students with learning disabilities transitioning to college: What school counselors should know? *Professional School Counseling*, 8(5), 1-12.
- Meléndez, A., Torres, M., & Pacheco, C. (2012). La responsabilidad social universitaria en Puerto Rico. En Domínguez, J., & Rama, C. (Eds.), *La responsabilidad social universitaria en la educación a distancia* (145-158). Chimbote, Perú: ULADECH Perú.
- National Center for Education Statistics. (1999, August). *An institutional perspective on students with disabilities in postsecondary education*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- National Center for the Study of Postsecondary Educational Supports (NCSPEs) (2000). *Postsecondary education and employment for students with disabilities*, Honolulu, HI: University of Hawaii.
- National Council on Disability. (2000). *National disability policy: A progress report November 1999 - November 2000*. Washington D.C. Recuperado de: http://www.ncd.gov/progress_reports/June2001
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2007, July). *The Documentation Disconnect for Students with Learning Disabilities: Improving Access to Postsecondary Disability Services*, Recuperado de: http://www.ahead.org/uploads/docs/resources/njld_paper.pdf.

- Negrón C., & Suarez, M. (2005). *Actitud y conocimiento de un grupo de profesores de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Cayey hacia el acomodo razonable de estudiantes con impedimentos*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras, P.R.
- Norton, S. (1997). Examination accommodations for community college students with learning disabilities: How are they viewed by faculty and students? *Community College Journal of Research and Practice*, 21(1), 57-69. doi: 10.1080/1066892970210106
- 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.
- Rama, C. (2012). De la producción de capital humano a la producción de capital social: Un enfoque desde la economía de la responsabilidad social de las universidades. En Domínguez, J., & Rama, C. (Eds.), *La responsabilidad social universitaria en la educación a distancia* (39-52). Chimbote, Perú: ULADECH Perú.
- Rao, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: A literature review. *College Student Journal*, 38(2), 191-198.
- Rodríguez, M. (2008). *Actitud de un grupo de profesores de la UPRRP hacia el acomodo razonable de los estudiantes con condición mental y emocional*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Ryan, D. (2004). *Job search handbook for people with disabilities* (2nd ed.). Indianapolis, IN: JIST Publishing, Inc.
- Stodden, R., Whelley, T., Chang, C., & Harding, T. (2001). Current status of educational support provision to students with disabilities in postsecondary education. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 16(127), 1-10.
- Szymanski, E.M., & Parker, R.M. (2010). *Work and disability: Contexts, issues, and strategies for enhancing employment outcomes for people with disabilities* (3rd ed.). Austin, TX: ProEd.
- Vickers, M. (2010). Accommodating college students with learning disabilities: ADD, ADHD, and dyslexia. *POPE Center Series on Higher Education Policy*. Recuperado de: popecenter.org
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Levine, P., & Garza, N. (2006). *An overview of findings from wave 2 of the National Longitudinal Transition Study-2*. (NLTS2). (NCSE 2006-3004). Menlo Park, CA: SRI International.
- Yocum, D. J., & Coll, K. M. (1995). Community college students with learning disabilities: A national survey of perceptions and procedures. *Journal of Research and Practice*, 19, 571-581.
- Zhang, D., Landmark, L., Reber, A., Yuan Hsu, H., Kwok, O. & Benz, M. (2010). University faculty knowledge, beliefs, and practices in providing reasonable accommodation to students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 31(4), 276-286. doi: 10.1177/0741932509338348