

## Autodeterminación y éxito académico de personas con discapacidad visual

*Self-determination and academic success of people with visual disability*

Elveri Figueroa Escudero  
Judith Pérez Castro

### RESUMEN

En este artículo abordamos las habilidades de autodeterminación de cuatro egresados con discapacidad visual, a través del método de los relatos de vida. Los resultados muestran que la autoconfianza y la autoinstrucción fueron las más relevantes para los entrevistados, las que utilizaron con el apoyo de otras como la autoeficacia, el autoconocimiento, el establecimiento de metas y la resolución de problemas. Los egresados señalaron haber enfrentado diferentes barreras durante sus estudios universitarios, especialmente de tipo pedagógico, no obstante, aquí también recurrieron a sus habilidades de autodeterminación para describir su discapacidad y plantear alternativas a los obstáculos generados por los contenidos, las actividades de clase y las estrategias de enseñanza utilizadas por sus profesores. Concluimos que, si bien la autodeterminación depende en gran medida de la voluntad y motivación individuales, las universidades deben contribuir a su fortalecimiento, a través de políticas y estrategias que abarquen los diferentes ámbitos institucionales.

*Palabras clave:* Autodeterminación, estudiantes con discapacidad, educación superior, inclusión educativa.

### ABSTRACT

In this paper, we analyze the self-determination skills in four university graduates with visual disabilities. The research was based on the life story method. The results show that self-confidence and self-instruction skills were the most relevant for the interviewees. Other skills also displayed by the graduates were self-efficacy, self-awareness, goal-setting and problem-solving. At the same time, we found some barriers that intervened during the interviewees' trajectories, especially of pedagogical nature. However, in this process, their self-determination skills helped them to describe their disability and propose alternatives to the obstacles derived from the academic contents, class activities and teaching strategies used by their professors. We conclude that, although self-determination depends to a large extent on individual will and motivation, universities can contribute to its development by implementing policies and strategies directed to the different institutional areas.

*Keywords:* Self-determination, students with disabilities, higher education, educational inclusion.

## INTRODUCCIÓN

Desde hace un par de décadas, la matrícula de las personas con discapacidad en la educación superior se ha incrementado a nivel global. Si bien este ha sido un proceso paulatino y no exento de obstáculos, de alguna manera u otra, ha movilizó a las instituciones educativas para que reconozcan el compromiso que tienen con el desarrollo de condiciones de inclusión que contribuyan al cumplimiento del derecho a la educación, no solo para este sector de la población, sino para todos aquellos que se encuentran en desventaja social.

La inclusión en la educación superior se considera igual de necesaria que en los otros niveles educativos. Es necesario facilitar el acceso a la universidad para que exista una mayor presencia del alumnado que presenta discapacidad o se encuentra en situación desfavorable derivada de cualquier factor, así como contar con los servicios de apoyo especializado que actúen como intermediarios entre los alumnos y sus tutores [UNESCO, 2015, p. 2].

Sin embargo, llegar a la educación terciaria no es un camino sencillo para muchas personas debido a las condiciones de desigualdad por razones de clase, género, etnia, capacidad y otras que aún imperan al interior de los sistemas educativos. Por ejemplo, en un estudio realizado por la UNESCO (2018) en 49 países, entre ellos México, se destacaba la desigualdad entre las personas de 25 años o más con y sin discapacidad; el promedio de años de estudio para las primeras era de 4.8, mientras que para las segundas era de 7; las brechas más amplias se registraban en Ecuador, México y Panamá.

En nuestro país, las personas con esta condición de vida aún sortean múltiples barreras porque, a pesar de los cambios en la legislación y las acciones emprendidas especialmente en los últimos veinte años, prevalece la perspectiva de normalidad-anormalidad que limita su inclusión (Moreno, 2007; López, 2019). En la construcción de contextos inclusivos intervienen múltiples factores, desde cuestiones normativas y conceptuales hasta las condiciones físicas y los sistemas de apoyo (Martín-Padilla et al., 2013). Entre ellos, además, están la disposición y voluntad de los propios estudiantes con discapacidad, que son atributos propios del comportamiento autodeterminado.

**Elveri Figueroa Escudero.** Profesor en la División de Ciencias Económico Administrativas de la Universidad Popular de la Chontalpa, Tabasco, México. Es Doctor en Educación, por la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT). Miembro del Sistema Estatal de Investigadores de Tabasco (SEIT). Entre sus publicaciones recientes se encuentra el artículo “Barreras y facilitadores institucionales en la formación académica de egresados con discapacidad visual” (2021). Correo electrónico: elveri.figueroa@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-3376-1626>.

**Judith Pérez Castro.** Investigadora titular “B” en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Es Doctora en Ciencia Social con especialidad en Sociología por El Colegio de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel II. Entre sus publicaciones recientes se encuentra el libro *El derecho a la educación de las personas con discapacidad. Colección Educación* (coord., 2022). Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores. Correo electrónico: pkjudith33@yahoo.com.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-5176-0531>.

En este artículo analizamos las habilidades de autodeterminación de un grupo de personas con discapacidad visual, egresados de una universidad del sureste del país, para observar la forma en que estas contribuyeron en diferentes momentos de su formación. Para ello, primero discutimos algunos elementos teóricos sobre la autodeterminación y sus aportes a la inclusión educativa de las personas con discapacidad; posteriormente explicamos la metodología que guió la investigación de la que se desprende este artículo. En los siguientes dos apartados exponemos los resultados, a los que dividimos en dos temas, por un lado las habilidades identificadas en los sujetos de estudio, y por otro las condiciones institucionales para su desarrollo. Por último, cerramos con algunas consideraciones sobre la importancia de la autodeterminación en la trayectoria académica de las personas con discapacidad, así como sobre el papel que tienen las instituciones educativas en su adquisición y fortalecimiento.

### LA AUTODETERMINACIÓN EN LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

De acuerdo con Ryan y Deci (2017), la autodeterminación es la capacidad que tienen las personas para elegir y concretar dichas elecciones, incluye la autorregulación y la volición que les permiten decidir y ajustar su comportamiento de manera reflexiva ante determinados sucesos. Se relaciona con la motivación y también está determinada por los contextos sociales, ya que estos pueden inhibir o alentar las necesidades e intereses de los individuos. Los autores (Ryan y Deci, 2000) la entienden como un *continuum* en cuyo extremo izquierdo se encuentra la desmotivación, es decir, cuando las personas no actúan en absoluto o lo hacen sin ningún propósito o intención, mientras que en el extremo derecho está la motivación intrínseca, que es cuando se buscan retos o situaciones novedosas para ejercer y ampliar las capacidades, explorar y aprender.

Para Shogren et al. (2015, p. 258), la autodeterminación es

...una característica disposicional que se manifiesta al actuar como el agente causal de la propia vida. Las personas autodeterminadas (es decir, los agentes causales) actúan al servicio de objetivos libremente elegidos. Las acciones autodeterminadas funcionan para permitir que una persona sea el agente causal en su vida [traducción propia].

Es decir, se trata de la capacidad para actuar con base en la propia voluntad e intereses y no solamente en respuesta a factores externos. Wehmeyer (2007) define cuatro características de la persona autodeterminada: la actuación autónoma, el comportamiento autorregulado, la respuesta psicológicamente empoderada ante un determinado suceso y la actuación autorrealizada. Adicionalmente, la autodeterminación conlleva diferentes habilidades, entre ellas, las habilidades de elección, para la toma de decisiones, para la resolución de problemas, para el establecimiento y logro de metas, para la independencia, la toma de riesgos y la seguridad, las de auto-observación, evaluación y refuerzo, las de autoinstrucción y las de la autodefensoría y liderazgo.

Estas últimas incluyen las atribuciones positivas de eficacia y de expectativas en los resultados, la autoconciencia y el autoconocimiento (Wehmeyer, 2007).

Hacia los años 90, la teoría de la autodeterminación, inicialmente desarrollada en el campo de la psicología, comenzó a extenderse hacia diferentes ámbitos como el cuidado de la salud, el laboral, las políticas sociales, los deportes y el ejercicio, la socialización religiosa y cultural, el trabajo virtual, la educación y la atención a las personas con discapacidad (Ryan y Deci, 2017; Wehmeyer et al., 2017). En especial, en estas últimas, se ha observado que desarrollar estas habilidades mejora significativamente sus niveles de vida, porque les permite a tomar el control sobre sus decisiones, es decir, las convierte en agentes centrales de su existencia.

Específicamente en el ámbito de la inclusión educativa, Lee et al. (2008) sostienen que la autodeterminación favorece a la permanencia de los alumnos con discapacidad a través de distintas vías; por una parte, los elementos del comportamiento autodeterminado son un componente importante de los estándares del rendimiento estudiantil, mientras que, por otra, enseñar estas habilidades fomenta la participación y el progreso de los educandos en el plan de estudios. Asimismo les ayuda a que aprendan a explicar su propia discapacidad, a valorar el impacto que puede tener en su trayectoria y aprendizajes, a identificar los apoyos y ajustes que requieren, así como a superar las barreras que se les presentan (Getzel, 2008).

Aquí cabría subrayar que si bien el desarrollo de estas habilidades depende en gran medida de la voluntad y la motivación individual, en este proceso las instituciones educativas juegan un papel relevante. Las investigaciones sobre el tema han señalado distintas vías para promover el comportamiento autodeterminado en los estudiantes, por ejemplo:

- Incluir en los currículos cursos o actividades para el establecimiento de metas, la resolución de exámenes, la autorregulación y el fortalecimiento de los aprendizajes (Lee et al., 2008).
- Desarrollar estrategias de planificación centradas en los educandos con discapacidad, en las que se recuperen sus fortalezas, expectativas y necesidades, a partir del uso de diferentes formatos como MAPS, COACH o Whole Life Planning (Shogren et al., 2018).
- Fomentar el trabajo colaborativo entre pares por medio de grupos de apoyo entre los estudiantes con discapacidad, comunidades de aprendizaje y trabajo instruccional entre pares, que los ayuden en la adaptación al campus, la planificación académica y el cumplimiento de los requisitos institucionales (Getzel, 2014).
- Ampliar la participación de los alumnos con discapacidad en los comités estudiantiles, consejos asesores y cuerpos colegiados para el diseño de programas de atención, a fin de conocer de primera mano sus necesidades e intereses (Wilson et al., 2000).

- Finalmente, fortalecer las habilidades tecnológicas, especialmente el uso de *software* que les permita organizar sus materiales o realizar sus trabajos, programas de lectura, escritura y realización de exámenes, así como asistentes digitales. Además, en la medida de lo posible, contar con un especialista que asesore a los estudiantes con discapacidad en la selección de los programas más adecuados para sus procesos de aprendizaje (Getzel, 2008).

## NOTAS METODOLÓGICAS

En este artículo presentamos los resultados parciales de una investigación que tuvo como objetivo estudiar las habilidades de autodeterminación en una muestra de personas con discapacidad visual, egresadas de una universidad pública del sureste de México. Se trata de un estudio de corte cualitativo, ya que este enfoque nos permite comprender el qué y el cómo de los fenómenos sociales, a través de los significados y prácticas que despliegan los sujetos, así como explicar el porqué de dichos fenómenos a partir del análisis y descripción de los contextos en donde estos han surgido (Silverman, 2014).

Utilizamos el método de los relatos de vida que, de acuerdo con Bertaux (2003), consiste en la narración de lo que los sujetos han hecho, de cuándo, dónde y con quién lo han hecho; incluye las cosas que les han ocurrido y la forma en que han reaccionado, en qué contexto y con qué consecuencias. Para Bertaux (2005), el verdadero aporte de los relatos es que nos permiten acercarnos a los saberes y experiencias que las personas tienen de la vida social. Es decir, además de profundizar en las estructuras de sentido que ellas elaboran, los relatos de vida se interesan por explicar cómo funciona el mundo social, el de las estructuras que están detrás de los fenómenos sociales (Rodríguez y García, 2000).

En nuestra investigación nos interesaba indagar sobre el papel de las habilidades de autodeterminación en la trayectoria académica de los egresados con discapacidad visual, así como conocer las condiciones institucionales que tuvieron durante sus estudios universitarios y la forma en que estas contribuyeron o no a su inclusión. Para ello elaboramos un guion de entrevista con cuatro dimensiones: 1) desempeño académico, 2) experiencias personales, 3) habilidades de autodeterminación y 4) apoyos institucionales. Para los fines de este artículo nos centramos en las dos últimas.

El trabajo empírico se realizó en una universidad pública, entre los años 2019 y 2020. Para la selección de los sujetos de estudio se establecieron cuatro criterios: a) haber concluido universidad, b) tener una discapacidad visual, c) haber realizado los estudios en la modalidad presencial y d) que la participación en la investigación fuera voluntaria. La selección final quedó conformada por cuatro egresados ciegos, que fueron los que cumplieron con todos los criterios previamente definidos, tres de ellos eran del sexo masculino y una del femenino. Sus edades oscilaban entre los

24 y los 40 años. Dos habían cursado la licenciatura en Comunicación, otro la de Ciencias de la Educación y otro más la de Idiomas. Con respecto a las modalidades de titulación, uno se tituló por examen CENEVAL, el segundo por tesis, el tercero por memoria de trabajo y el cuarto por la elaboración de artículo científico (ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Características de los sujetos de estudio*

Código de identificación	Género	Edad	Licenciatura	Modalidad de titulación
E1-EDU	Hombre	24	Ciencias de la Educación	Examen CENEVAL
E2-IDI	Mujer	30	Idiomas	Tesis
E3-COM	Hombre	27	Comunicación	Memoria de trabajo
E4-COM	Hombre	40	Comunicación	Artículo científico

Antes de realizar las entrevistas, a cada persona se le solicitó el consentimiento informado, en el cual se explicitaba el objetivo de la investigación. Igualmente se les aclaró que su participación era voluntaria y que podían detener la entrevista o guardarse de contestar alguna pregunta que consideraran incómoda. Por último, se les aseguró el anonimato y la confidencialidad de la información y que esta sería utilizada únicamente para los fines del estudio.

### **LA AUTODETERMINACIÓN EN LOS EGRESADOS CON DISCAPACIDAD VISUAL**

Como hemos dicho, la autodeterminación es la capacidad que tienen los individuos para actuar como agentes de sus propias vidas. En los estudiantes con discapacidad, esta habilidad los ayuda en el proceso de transición, ajuste y permanencia en la universidad (Dorwick et al., 2004). Además incrementa la confianza en sí mismos, contribuye a que identifiquen sus fortalezas y limitaciones, así como a comprender la forma en que estas inciden en sus aprendizajes (Getzel, 2008).

En nuestros sujetos de estudio la autoconfianza fue muy importante al momento en que se propusieron estudiar la universidad. Esta fue una decisión que tomaron de manera autónoma, impulsados por sus metas y ambiciones personales, su empeño y la evaluación crítica de sus habilidades. Al respecto, los entrevistados comentaron:

Bueno, desde que yo estaba en la prepa, siempre, me imaginé estar en un aula impartiendo clases, siempre, me interesaban aquellas formas en que las personas aprenden. Cuando yo estaba en la escuela siempre me fijaba, era muy crítico de las cosas, de lo que se hacía bien o de lo que se hacía mal dentro de las aulas. A raíz de eso me interesó ser parte de la educación, para mejorar ciertas cosas [E1-EDU].

Porque siempre me ha gustado lo que es el teatro, la actuación, que yo pensé que aquí lo había. Me ha gustado lo que es la locución, me ha gustado lo que es la producción. No sabía que se

tenía que dar unas materias como organización, administración [...] lo mío tenía que ver con radio, televisión, locución, producción, conducción, todo lo que tenga que ver con la tele, con la radio, con los escenarios, con el teatro. Y eso fue lo que me motivó a estudiar la carrera de Comunicación [E4-COM].

Decidí estudiar la Licenciatura en Comunicación porque consideré que es una carrera accesible en cierto aspecto, porque [puedes] trabajar en un periódico leyendo, redactando en una radio, en una empresa haciendo diferentes otras funciones. De repente, no son tan demandantes de la capacidad visual de la persona como lo hubieran podido ser otras... [E3-COM].

Los comentarios muestran los diferentes factores que estas personas tomaron en cuenta al momento de elegir la carrera. Las dos primeras dieron mayor importancia a su vocación y a las actividades que les gustaba hacer, aunque el egresado de la carrera de educación, además, consideró sus experiencias escolares previas, las cosas que desde su perspectiva necesitaban cambiarse y la manera en que él podía hacer la diferencia. En contraste, las consideraciones del tercer entrevistado se centraron más en sus posibilidades futuras para obtener un empleo, las tareas que era capaz de desarrollar y lo que le significaban para una persona con discapacidad visual.

En el siguiente testimonio, la egresada delibera sobre el estigma que se les atribuye a las personas ciegas, a las que se les considera incapaces de estudiar o, en el mejor de los casos, competentes únicamente para ciertos campos. No obstante, ella estaba segura de que podía cursar la carrera que quisiera, estuvo resuelta a luchar por esta oportunidad y a romper con la imagen negativa de la discapacidad visual.

Primero, porque me llamaba la atención y sí quería, y más que nada por romper un esquema [...] El ciego nomás podía estudiar ciertas cosas, psicología, música, historia, derecho, algunas que otras cosas, mucha teoría, y si de plano no estudiaba, era de cantar en algún lugar o de pedir caridad, vender dulces y punto. Yo decidí que no quería nada de esas carreras para mí, porque no me gustaban, yo había pensado, primero, si estudiaba contabilidad; quería estudiar educación, pero me topé con la psicología [...] Entonces, pudiera decirse que [Idiomas] fue mi última opción, aunque no, porque todo mundo me dijo y yo dije: “Esto no me lo van a quitar, ya me han quitado muchas cosas, ya me han desanimado, así que no” [E2-IDI].

De los diferentes componentes de la autodeterminación, las habilidades de autoinstrucción son particularmente relevantes, porque hacen que los individuos pongan en marcha distintas acciones para concretar exitosamente sus objetivos. En el ámbito educativo, comprenden el desarrollo de estrategias para el aprendizaje, la realización de tareas y el trabajo colaborativo, entre otras. Nuestros sujetos de estudio desplegaron dichas habilidades en diferentes momentos de su trayectoria y, en este proceso, recuperaron el conocimiento acumulado en los otros niveles educativos, es decir, no es que empezaran a adquirirlas en la universidad, sin embargo, todos reconocieron que allí las exigencias eran más altas, por lo que tuvieron que perfeccionarlas. Entre las acciones señaladas por los egresados estuvieron aquellas relacionadas con las estrategias de estudio, el cumplimiento de las tareas y la organización de los contenidos de los cursos (ver Tabla 2).

**Tabla 2***Estrategias de autoinstrucción implementadas por los egresados*

	Estrategias de estudio	Realización de tareas	Organización de contenidos
E1-EDU	Utilizaba la computadora para buscar, leer información y hacer las tareas	Priorizaba las tareas que le tomaban más tiempo o que implicaban más actividades	Destinaba un documento para cada tema, lo identificaba con la fecha, el nombre del curso y las tareas por hacer
E2-IDI	Estudiaba en su cuarto. Cuando tenía que exponer, caminaba y repetía en voz alta. Establecía horarios con su familia a fin de tener condiciones de estudio	Adelantaba las tareas en la universidad y, de ser posible, pedía a los prestadores de servicio social que se las revisaran. Programaba sus tiempos para cumplir con los trabajos o para reunirse con los compañeros	Organizaba carpetas en la computadora para cada curso. Los fines de semana, distribuía las notas que tomaba o las grabaciones de audio en las carpetas. Les añadía hojas para distinguirlas
E3-COM	Digitalizaba los documentos de cada tema o buscaba contenidos afines en Internet. Leía con el apoyo de la computadora y, en ocasiones, utilizaba el Braille	Antes de iniciar, calculaba el tiempo que le tomaba cada tarea. Trataba de iniciar temprano a fin de que le quedaran espacios para la recreación y descansar	En las clases, tomaba notas en Braille, después las transcribía en la computadora, las imprimía y, de ser necesario, se las enviaba por correo al profesor
E4-COM	Hacía apuntes en Braille, pedía apoyo a su familia para que le leyeran los libros, o recurría a las grabaciones de audio que hacía de las clases	Clasificaba sus notas para identificar qué asignatura le tocaba por día y qué tarea tenía que hacer. Acudía al cibercafé para buscar información	Anotaba en Braille y/o se apoyaba en las grabaciones. Le ponía nombre a cada audio para saber a qué materia correspondía

Las estrategias desarrolladas por los egresados no difieren mucho de las que utilizan los estudiantes en general, por ejemplo, jerarquizar las tareas por su grado de complejidad, clasificar las notas por cada curso, buscar información adicional en la red y trabajar en los tiempos libres entre clases. Sin embargo, la diferencia radica en los apoyos que requiere una persona con discapacidad visual, por ejemplo, los entrevistados hicieron énfasis en el tiempo que tenían que invertir para cumplir con las tareas, así como en la sistematicidad con la que debían llevar sus notas para tener claridad en los contenidos de cada una de las asignaturas. Se destaca también el papel de terceras personas, ya sean familiares o prestadores de servicio social, quienes los ayudaban con la revisión de sus trabajos o la lectura de los materiales, así como el uso del internet y de dispositivos tecnológicos, computadora o teléfono celular, para grabar las clases.

Lo anterior apunta al compromiso que deben asumir las instituciones educativas para brindar igualdad de condiciones a estos alumnos, lo cual no significa que las personas con discapacidad tengan “necesidades especiales”, sino más bien reconocer que requieren de apoyos y ajustes específicos para superar las barreras generadas por las ideas, prácticas y contextos discapacitantes. En el caso de nuestros sujetos de estudio, llegar a la universidad fue fundamentalmente una inversión que hicieron ellos y sus familias y, aunque reconocieron los apoyos recibidos por la institución, estos fueron insuficientes o no siempre llegaron a tiempo.



A lo largo de la carrera, los egresados afrontaron obstáculos de diversa índole, los más señalados fueron las barreras pedagógicas, como los contenidos de los cursos, estrategias y actividades de aprendizaje excluyentes y la falta de formación o empatía por parte de los profesores; barreras de la información, por ejemplo, la carencia de bibliografía y materiales académicos accesibles; barreras de infraestructura, en las que se incluyen instalaciones inaccesibles o en mal estado y la falta de equipos adaptados; barreras técnico-organizativas, como la dispersión de los horarios de clases, procedimientos administrativos poco claros y la escasez de apoyos para los estudiantes con discapacidad visual.

De todas estas barreras, los entrevistados hicieron hincapié en las de tipo pedagógico. En los siguientes testimonios podemos observar la manera en que se conjugaron distintos factores, como los contenidos, los materiales bibliográficos y el trabajo docente.

...como sabrá, yo estudié Licenciatura en Idiomas, y los materiales obviamente son libros, y el idioma se aprende, si tú eres una persona foránea, visualmente, y los libros traen dibujos. Por ejemplo vocabulario de comida, las verduras, y eso era muy difícil y yo decía “¿cómo memorizo?”, y uno cuando está aprendiendo memoriza porque lo ve, y en mi caso no. Otra era que yo, en ese momento [...] no tenía mucho conocimiento de la tecnología que hay para la persona con discapacidad visual. Entonces, la barrera más importante era la lectura de ciertos materiales, porque muchos maestros, sino es que todos hoy en día, utilizan el archivo PDF, y yo batallaba muchísimo para poder leerlo [E2-IDI].

Bueno, creo que la barrera principal fue que algunos maestros no solamente no tenían el conocimiento de las formas en que yo estudiaba y de la forma en que yo trabajo, sino que, además, no mostraban la disponibilidad para apoyarme en ese aspecto. [Entrevistador: ¿por qué?] Bueno, yo creo que algunos de los grupos eran demasiados alumnos y reservar un tiempo para apoyarme era demasiado, vaya, quitarle mucho tiempo de sus clases [E1-EDU].

Las habilidades de autodeterminación pueden allanar el camino para superar estos obstáculos, porque favorecen la autoconfianza de los educandos, les ayudan en la toma de decisiones y la solución de problemas, fortalecen su independencia y, especialmente en las personas con discapacidad, les permiten conocer sus fortalezas y necesidades, así como a solicitar los apoyos y ajustes pertinentes (Getzel, 2008). Esto último fue precisamente lo que hicieron nuestros sujetos de estudio, se pusieron en comunicación con sus maestros para explicarles su discapacidad, las actividades que podían hacer y aquellas que se tenían que adaptar o sustituir por otras.

No se me dificultó, era a los maestros que se les dificultaba, “¿cómo te vamos a hacer los exámenes?” o “¿cómo vas a aprender tu clase?”; entonces, yo tenía que decirle “yo tomo notas en Braille”, porque es que los maestros cuando dictaban lo hacían rápido, entonces, yo tenía que escuchar bien para poderlo anotar bien en el sistema Braille y repararlo en mi casa [...] Tenía yo que grabar en las clases en el celular y algunos maestros iban con nosotros conociendo cómo impartirme clases... [E4-COM].

La principal barrera aquí fue que algunos maestros pedían la tarea de cierta forma. Sin embargo, como tengo discapacidad visual, no podía hacerlo como ellos la pedían y la hacía de otra forma [...] a veces pedían lo que eran mapas conceptuales, mapas mentales o cuadros sinópticos; entonces, esos tipos de esquemas no se pueden representar fácilmente en la escritura Braille. Entonces, cuando ocurría esto, yo regularmente les pedía a los profesores que sustituyeran esa actividad por otra [E1-EDU].

Por último, todos los entrevistados mostraron tener una gran confianza en sí mismos. Comprendieron que por tener discapacidad visual tenían que hacer las cosas de manera distinta, pero que eso no los hacía completamente diferentes al resto de las personas. Asumieron que muchas de las barreras estaban en el medio, en las formas de hacer y en las actitudes de los otros, pero estuvieron dispuestos a sobrellevarlas, aunque no siempre tuvieran éxito. Todos estos son rasgos del comportamiento autodeterminado y los egresados se percataron de ello, dijeron sentirse satisfechos con lo que habían logrado y, sin dejar de reconocer el respaldo de otras personas, especialmente de sus familias, subrayaron que gracias a su empeño habían llegado a ser profesionistas.

Bueno, considero que soy una persona que sí tiene ciertas limitaciones. Sin embargo, no es un impedimento para realizar actividades diarias e, inclusive, me considero una persona independiente [E1-EDU].

...en cuestión de si somos diferentes o no, pues yo creo que no, aunque la forma en que hago las cosas, de repente sí pueden ser distintas [...] En realidad, no tengo una gran diferencia, porque como los comportamientos que yo tengo los tienen muchas personas que no tienen precisamente una discapacidad [E3-COM].

Entonces, en este momento, yo terminé mi carrera y me siento totalmente realizado como persona, seguro que cumplí y todavía me hace falta más cosas que cumplir, como cualquier persona. Yo me siento que ya superé esas barreras [E4-COM].

...siento que hay una diferencia, no soy independiente al cien por ciento, no lo soy. Hay cosas en las que sí tengo que pedir ayuda, lo reconozco [...] pero, antes, siento que yo era más tímida o más cerrada y, el día de hoy, yo me veo y me admiro que terminé una carrera, me titulé, porque cuando yo empecé no daba nada porque yo terminara, porque decía “no voy a pasar” [E2-IDI].

## CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA AUTODETERMINACIÓN

Como hemos dicho, la autodeterminación tiene un fuerte componente individual, como la motivación, la autorregulación y la voluntad, sin embargo, el contexto social puede también impulsar o inhibir los objetivos y necesidades de los individuos (Ryan y Deci, 2017). En el ámbito educativo, se ha observado que las habilidades de autodeterminación influyen tanto en el rendimiento de los estudiantes como en sus relaciones con otros educandos con o sin discapacidad y con el profesorado (Wehmeyer, 2007; Wehmeyer et al. 2017). Particularmente, para el alumnado con discapacidad, se han

elaborado diferentes modelos de intervención a fin de fortalecer dichas habilidades y al mismo tiempo coadyuvar con las instituciones para responder a sus necesidades. En nuestra investigación retomamos las propuestas de Getzel (2008) y Wilson et al. (2000), que definen cuatro áreas prioritarias: 1) los servicios de atención a los estudiantes, 2) la colaboración de la planta académica, 3) la coordinación dentro y fuera del campus y 4) la participación del alumnado. Abordaremos las tres primeras sobre las que los egresados pudieron identificar algunas acciones institucionales.

Con respecto a los servicios de atención a los estudiantes, en general, para nuestros sujetos de estudio, estos fueron escasos. Básicamente señalaron: asesorías por parte de los prestadores de servicio social, ayuda para los trámites administrativos y mayor flexibilidad para cumplir con el servicio social y las prácticas profesionales.

...el apoyo más importante para mí fue el de los chicos del servicio social, porque siempre estaban ahí para ayudarme por si tenía que grabar un video, si tenía que tomar ciertas fotos, a mí me pedían eso, o conseguir imágenes, o cuando teníamos que hacer lo que le llamábamos, que son pequeñas clases prácticas, tenía que adaptar ciertos materiales, por ejemplo, las imágenes [E2-IDI].

Me apoyaron más que nada con recurso humano, es decir, me pusieron una persona a disposición para que me aplicaran el examen [de ingreso] oral, porque no había examen en Braille ni forma de contestarlo en línea o algo así. Entonces, ese fue el apoyo, tratar de facilitarme las cosas, no ponerme tantas barreras como la ficha, cuando entré a hacer el examen [E3-COM].

La universidad en donde estudiaron, a la fecha, no cuenta con una unidad o programa de atención dirigido específicamente a los alumnos con discapacidad, lo que probablemente se deba a que la presencia de las personas con esta condición es relativamente reciente y bastante baja. Cuando se realizó la investigación se tenían registradas 49 personas con discapacidad, de una población 26,393 alumnos de licenciatura y técnico superior universitario (Narváez, 2021). No obstante, en los años recientes se ha implementado una política para la equidad e inclusión de los alumnos provenientes de sectores vulnerables, que incluye apoyos individuales, como becas, tutorías y asesorías personalizadas, movilidad estudiantil y participación en el servicio social; adaptaciones a la infraestructura institucional, como la instalación de señalética en Braille en los diferentes campus, adquisición de *software* especializado y adaptaciones a la página web de la universidad; acciones para la cultura inclusiva, como campañas en los medios de comunicación para promover los valores de respeto, tolerancia y solidaridad, así como el fortalecimiento de la participación de los estudiantes con discapacidad en eventos culturales y deportivos; por último, la capacitación y sensibilización del personal administrativo y programas de formación continua dirigidos al profesorado (Palmeros y Aquino, 2022).

A pesar de esto, los entrevistados lograron identificar muy pocas de estas acciones. Uno de ellos argumentó que, aunque en la universidad hubo disposición para recibirlos, no tenía las condiciones para hacerlo, ni tampoco había suficientes avances tecnológicos para las personas con discapacidad visual.

Nosotros éramos los pioneros al empezar a estudiar en la universidad, casi no había apertura, estaban abriendo apertura [sic] para las personas con discapacidad visual. Entonces, los maestros sí tenían las ganas para ayudarnos y la hubo, pero había materias que eran visuales [...] en ese tiempo no tenían las herramientas que hoy en día existen, como por ejemplo la voz, el *software* que hoy en día las computadoras tienen [E4-COM].

De las distintas acciones universitarias, el Programa Institucional de Tutorías fue el más señalado por los egresados, en él se vinculan dos rubros: los servicios de atención a los estudiantes y la colaboración de la planta académica. Se trata de un programa dirigido a todo el alumnado, no solo a los que tienen una discapacidad, no obstante, para los entrevistados fue muy útil, ya que con la ayuda de sus tutores pudieron atender desde asuntos académicos hasta procedimientos administrativos.

Bueno, [la tutora] siempre me apoyaba en ese aspecto para inscribirme, para inscribirme en el servicio social, en las prácticas. Trámites para dar de baja alguna materia o también me dio seguimiento en el proceso de titulación [E1-EDU].

Mi tutora siempre estuvo pendiente de qué materias me faltaban, de que no hubiera yo reprobado, de que estuviera en el componente correcto, o sea, cuando llegas a la parte casi, casi terminal de tu carrera, cuando tienes que decidir entre docencia o traducción o áreas de formación profesional [...] En cuanto al apoyo académico, si yo tenía alguna dificultad con alguna materia yo acudía a ella y ella me decía “vamos a buscar ayuda, yo personalmente puedo buscarte cierta información que puede servirte” [E2-IDI].

Igualmente, en el rubro de colaboración de la planta académica, nuestros sujetos de estudio hicieron hincapié en el apoyo que recibieron de algunos profesores durante su formación, sin embargo, a la par, advirtieron que esto dependió de la disposición de cada maestro. Por ejemplo, algunos por iniciativa propia diseñaron facilitadores para fortalecer sus aprendizajes.

...algunos maestros nos sugirieron grabar las sesiones, otros maestros nos ponían en pareja para que nosotros pudiéramos desarrollar el trabajo o la tarea y que le contara al compañero y que nos contara a nosotros. Otra de las cosas que hicieron fue de repente, quizá sí salirse un poquito del programa y tratar de hacer unas cosas más viables y tratarlo de hacer más amigable. Por ejemplo, alguna vez una maestra de diseño adecuó algunas ilustraciones en relieve para que nosotros pudiéramos darnos ciertas ideas y cosas más o menos parecidas [E3-COM].

Uno le dice al maestro: “Maestro, yo puedo trabajar” y el maestro está de acuerdo [...] En el momento sí se me dificultó un poquito, pero ya después una maestra me dijo: “Yo te voy a grabar en inglés”, en primero, y ya de ahí yo ya lo podía hacer. De hecho, yo imprimí un libro en Braille que me facilitó ella, [me dijo] “te facilito que hagas esto en Braille y tus audios”, y yo así lo hacía [E4-COM].

El tercer rubro que surgió en las entrevistas fue el aprovechamiento de los recursos dentro y fuera del campus. Aquí los egresados apuntaron a tres acciones: el servicio social, las prácticas profesionales, ambos institucionales, y el programa de Verano de la Investigación Científica, impulsado por la Academia Mexicana de Ciencias en

colaboración con las universidades públicas. Para los egresados, el servicio y las prácticas fueron espacios que les permitieron aprender cosas nuevas, poner en práctica lo que aprendieron en la carrera y conocer a otras personas, todo ello benefició tanto su formación profesional como su desarrollo personal.

[En el servicio] aprendí que me gusta la radio, digamos que aprendí a conducir, aprendí a hacer cápsulas radiofónicas. Lo que no pude aprender y me hubiese gustado mucho fue la producción, que implicaba ser más visual, ahí sí no podía entrar en esa fase. Creo que fue otra faceta de mi vida que no había descubierto y que me gustó mucho [E2-IDI].

Las prácticas, se trataba de dar asesorías a estudiantes que estaban rezagados en algunas materias, entonces al tener habilidades de docencia y habilidades de tutoría, sí desempeñé esas actividades. Yo creo que más que aprender, apliqué lo que había visto en la escuela [E1-EDU].

Uno de los entrevistados explicó de qué manera lo adquirido en las prácticas profesionales le sirvió en su desempeño laboral.

...ahora estoy en el CECATI impartiendo un curso de Braille y de tecnologías adaptadas de dinámicas y de sensibilización y de lo que tenga que ver con las personas con discapacidad. En este caso, no lo estoy dando con las personas con discapacidad, sino con las personas normovisuales, las que ven. Yo lo había llevado aquí, lo adquirí en la universidad y me lo llevé al CECATI [E4-COM].

Si bien los cuatro egresados destacaron las ventajas del servicio social, solo los que cursaron la Licenciatura en Comunicación pudieron hacerlo en su respectivo campo, los otros dos tuvieron que adaptarse a lo que había disponible en ese momento. En contraste, para las prácticas profesionales, todos desempeñaron tareas relacionadas con su carrera, lo que resultó más provechoso para ellos.

En cuanto al Verano de la Investigación Científica, uno de los entrevistados no pudo participar. Para los otros tres constituyó una valiosa oportunidad para aprender sobre los métodos de investigación, la elaboración de instrumentos y el análisis de la información.

Aquí, yo estuve trabajando con una doctora de la Universidad de Guadalajara [...] Allí yo estuve colaborando con ella para hacer ciertos instrumentos de recolección de datos, los mismos que yo aplicaba con otros compañeros que se integraron al Verano [...] Las facilidades es que la doctora era una persona muy accesible, una persona muy solidaria, que nos iba guiando paso a paso, como ella sabe que no éramos expertos en investigación [E1-EDU].

Y Verano Científico, lo hice solamente aquí [en el estado]. La experiencia que pude tener, yo creo que eso me reafirmó un poquito más, que me gustara más la investigación, porque veíamos cosas sobre inclusión educativa. También pude trabajar un poquito en mi tesis, reforzarla un poquito más, yo lo considero como experiencia científica, pude conocer más materiales que se utilizan para personas con discapacidad... [E2-IDI].

Participé en un Verano Científico, en un Departamento de Estudios Literarios, en la Universidad de Guadalajara [...] la encomienda que a mí me dejaron era analizar el contenido de algunos textos y encontrarle algunas cuestiones de repente más psicológicas o filosóficas [...] Entonces

la verdad sí, de repente, fue muy bueno, pero al principio fue un poco difícil porque no era mucho de mi campo y más bien, yo diría, más bien yo creo que faltaba habilidad, quizá en ese aspecto [E3-COM].

Las experiencias fueron diversas y no estuvieron libres de barreras, especialmente porque para los egresados la investigación era un campo prácticamente nuevo, pero todos coincidieron en que los beneficios fueron mayores, además destacaron la disposición de los tutores receptores para guiarlos. En este proceso pusieron en marcha varias habilidades de autodeterminación, como la autoinstrucción y el logro de metas, ya que tuvieron que estudiar para cumplir con las tareas que se les asignaban; las de elección, porque debieron escoger cuidadosamente la institución y el tutor con el que les interesaba trabajar, y en el caso de los que viajaron a otro estado, las habilidades de independencia y toma de riesgo, porque tuvieron de dejar la seguridad de su hogar y de la universidad en donde estudiaban para adaptarse a nuevas condiciones.

### CONSIDERACIONES FINALES

La autodeterminación es un rasgo disposicional que puede incrementar las posibilidades de ingreso, permanencia y éxito académico de los estudiantes con discapacidad. En este artículo hemos buscado ver sus aportes a la formación de cuatro egresados universitarios con discapacidad visual. En sus testimonios pudimos observar que, de las diferentes habilidades que constituyen el comportamiento autodeterminado, las dos que tuvieron mayor peso en su trayectoria fueron la autoconfianza y la autoinstrucción.

Desde un inicio los entrevistados estuvieron resueltos a cursar la universidad, algunos tenían muy claro lo que querían estudiar, mientras que otros consideraron diferentes opciones, pero en todos los casos estuvo presente la autoconfianza, es decir, la idea de que tenían la capacidad para lograr lo que se propusieran. Y esto se evidencia nuevamente al concluir la carrera, no solo en la satisfacción y orgullo que sienten por haber logrado la meta, sino también en los cambios que experimentaron y en el planteamiento de otros objetivos a futuro.

Pero las habilidades de autodeterminación no operan de manera aislada, al contrario, los individuos constantemente ponen en juego varias de ellas al mismo tiempo. Los egresados, a la par de la confianza que tenían en ellos mismos, reflexionaron sobre sus posibilidades para mantenerse en la carrera, los obstáculos que se les podrían presentar y sus capacidades para enfrentarlos, así como sus oportunidades de conseguir un empleo al terminar su formación profesional. En esta deliberación intervinieron el autoconocimiento, la toma de decisiones, la definición de metas y la seguridad.

La autoinstrucción fue otra habilidad con presencia constante en nuestros sujetos de estudio, a partir de ella desplegaron distintas estrategias para cumplir con sus responsabilidades académicas. La jerarquización de tareas, la organización de sus apuntes de clases, la toma de notas y la búsqueda de información en distintas fuentes

fueron las más mencionadas. Una vez más, junto a la autoinstrucción, estuvieron presentes otras habilidades como el autoconocimiento, porque estas personas sabían muy bien cuáles eran sus fortalezas, las cosas que podían hacer de manera independiente y aquellas otras para las que tenían que pedir ayuda; la autoeficacia, porque se percataron de que tenían que organizarse mejor y ser sistemáticos para responder a las exigencias académicas, y la resolución de problemas, porque cuando enfrentaron algún obstáculo, especialmente los relacionados con los cursos, fueron capaces de buscar alternativas para superarlos.

Precisamente en las barreras pedagógicas es en donde se observan con mayor claridad las habilidades de autodeterminación de los egresados. Ante las características de los contenidos o de actividades poco accesibles para una persona con discapacidad visual, hicieron uso de los dispositivos tecnológicos para grabar las clases, recurrieron a la ayuda de los prestadores del servicio social y sobre todo se dirigieron a sus profesores para explicarles qué eran capaces de hacer, qué tareas no podían realizar y cómo podían sustituirlas por otras. Es decir, los egresados lograron ponderar el impacto que la discapacidad visual tenía en su formación, advertir las barreras y diseñar acciones para superarlas. Evidentemente no lo hicieron solos, sino a través del diálogo y el trabajo colaborativo con sus maestros, por ello, en la inclusión de las personas con discapacidad la actitud del profesorado y su formación continua para trabajar en contextos diversos pueden marcar la diferencia en la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación.

Por otra parte, las habilidades de autodeterminación y las estrategias que de ellas se desprenden son producto del conocimiento que las personas van acumulando a lo largo de su vida, en el caso de los estudiantes con discapacidad visual, de lo que ellos aprendieron y pusieron en práctica en su trayectoria escolar previa. Esto es importante subrayarlo porque, aunque las bases del comportamiento autodeterminado se construyen fundamentalmente durante la infancia y la adolescencia, los individuos continúan fortaleciéndolas y ampliándolas durante toda su vida (Wehmeyer, 2007). Las instituciones educativas pueden aportar al desarrollo de dichas habilidades, en particular para los alumnos con discapacidad, a través de la implementación de cursos o talleres para la planeación de la trayectoria académica o para la diversificación de las estrategias de estudio, también con la organización de encuentros entre estudiantes con y sin discapacidad, así como entre ellos y el profesorado para que todos se sientan parte de la comunidad institucional, o bien para que compartan sus experiencias, señalen las barreras institucionales y los apoyos o ajustes que necesitan.

La universidad en donde llevamos a cabo la investigación, desde hace algunos años, tiene una política dirigida a los alumnos en situación de vulnerabilidad, entre los que se incluye a las personas con discapacidad. Al respecto, nuestros entrevistados mencionaron algunas medidas de las que ellos se beneficiaron durante sus estudios, como el servicio de lectores para el examen de ingreso y la ayuda para los trámites

administrativos, pero la más importante para ellos fue el Programa Institucional de Tutorías. Coincidieron en el trabajo y disponibilidad del tutor para dar seguimiento a su trayectoria, ayudarlos con los procedimientos institucionales y, cuando lo necesitaron, buscarles apoyos académicos adicionales. Si bien se trata de un programa que no está dirigido exclusivamente a las personas con discapacidad, sus resultados fueron muy favorables. Además, algunas investigaciones (Cíntora et al., 2019; Moraña y Melero, 2016; Sanahuja-Gavaldà et al., 2020) han mostrado que este tipo de programas favorecen a la permanencia y el rendimiento académico de todo el alumnado y que en los estudiantes con discapacidad impactan positivamente en el periodo de transición a la educación superior, su conocimiento y adaptación a las condiciones institucionales, el perfeccionamiento de las estrategias de aprendizaje, el involucramiento en las actividades universitarias y el incremento de sus posibilidades para concluir los estudios.

Con respecto al papel de profesorado, los egresados admitieron las diferencias en sus actitudes y respuestas, de hecho, las barreras pedagógicas fueron las más reiteradas y, dentro de ellas, el trabajo con los docentes. El desconocimiento de las capacidades de los alumnos, la falta de elementos para diversificar la enseñanza y la poca disponibilidad para dialogar con los estudiantes con discapacidad pueden hacer que el profesorado contribuya al incremento de las barreras o que ellos mismos se conviertan en un obstáculo más. Pero, a la par, pueden actuar como facilitadores, como experimentaron nuestros entrevistados cuando lograron trabajar colaborativamente con algunos de sus maestros, o cuando estos se hicieron de estrategias para incluirlos en las actividades de clases, adecuar los contenidos y buscar materiales accesibles para las personas con discapacidad visual.

Estas acciones no tendrían que depender solamente de la voluntad de cada maestro, por valiosas que sean, sino que deben formar parte de las estrategias y políticas institucionales. Es un hecho que las personas con discapacidad están llegando a la educación superior, no solo en nuestro sistema educativo, sino en los de muchos otros países. Particularmente en México, aunque la proporción con respecto al total de la población estudiantil sigue siendo baja, alrededor del 1.3% (ANUIES, 2020), su incremento real en los últimos diez años ha sido de alrededor del 91%. Es decir, el alumnado de nivel superior cada vez tendrá perfiles más diversos y necesidades específicas y, como parte de ellos, las personas con discapacidad ocuparán más espacios.

Las instituciones de educación superior deben comprometerse a crear condiciones incluyentes para todos, a nivel de la oferta académica, los currículos, el profesorado, los materiales bibliográficos y equipos, los apoyos económicos y las instalaciones físicas. Además conviene recordar que existen leyes y normativas a nivel nacional e internacional que nuestro país ha firmado y que comprometen a las instituciones públicas y privadas a garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad; de manera que hacer a las universidades más incluyentes no es opcional, ni tampoco tendría que depender de acciones individuales, sino que debe ser una política



institucional consistente, con programas y acciones factibles, financiamiento disponible y con resultados que puedan ser evaluados para su continuidad o mejoramiento.

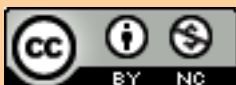
## REFERENCIAS

- ANUIES (2020). *Anuario estadístico de educación superior 2020-2021. Técnico superior, licenciatura y posgrado*. ANUIES. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Bertaux, D. (2003). On the usefulness of life stories for a realist and meaningful sociology. En R. Humphrey, R. Miller y E. Zdravomyslova (eds.), *Biographical research in Eastern Europe* (pp. 39-52). Ashgate.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Bellaterra.
- Cíntora, K. L., Vargas, M. L., y González, F. (2019). Retos de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo ante los estudiantes con discapacidad. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (53), 1-17. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-006)
- Dorwick, P. W., Getzel, E. E., y Briel, L. W. (2004). Case studies that illustrate achieving career success in postsecondary education through self-determination and problem-solving skills. *Review of Disability Studies*, 1(2), 32-40 <https://www.rdsjournal.org/index.php/journal/article/view/387/1188>
- Finn, D., Getzel, E. E., y McManus, S. (2008). Adapting the self-determined learning model for instruction of college students with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 85-93. <https://doi.org/10.1177/0885728808318327>
- Getzel, E. E. (2008) Addressing the persistence and retention of students with disabilities in higher education: Incorporating key strategies and supports on campus. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 16(4), 207-219. <https://doi.org/10.1080/09362830802412216>
- Getzel, E. E. (2014). Fostering self-determination in higher education: identifying evidence-based practices. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(4), 381-386. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060006.pdf>
- Lee, S., Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Soukup, J. H., y Little, T. D. (2008). Self-determination and access to the general education curriculum. *The Journal of Special Education*, 42(2), 91-107. <https://doi.org/10.1177/0022466907312354>
- López, A. A. (2019). Accesibilidad académica en educación superior. En J. Pérez-Castro y A. A. López (coords.), *Discapacidad inclusión, social y educación* (pp. 125-141). IISUE/UNAM.
- Martín-Padilla, E., Sarmiento, P. J., y Coy, L. Y. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la universidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 120-130. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/download/39695/41661/177258>
- Moreno, M. T. (2007). Integración/inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior. En UNESCO-IESALC, *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-20005: la metamorfosis de la educación superior* (pp. 144-155). UNESCO-IESALC. [https://www.oei.es/historico/salactsi/informe\\_educacion\\_superior\\_A12007.pdf](https://www.oei.es/historico/salactsi/informe_educacion_superior_A12007.pdf)
- Moriña, A., y Melero, N. (2016). Redes de apoyo sociales y académicas de estudiantes con discapacidad que contribuyen a su inclusión en la enseñanza superior. *Prisma Social*, (16), 32-59. <https://revistaprismasocial.es/article/view/1252/1316>
- Narváez, G. (2021). *1er Informe de actividades 2020-2021*. UJAT. <https://archivos.ujat.mx/2021/rectoria/1er-informe/1er%20Informe%202020-2021.pdf>
- Palmeros, G., y Aquino, S. (2022). Vulnerabilidad y derecho a la educación. Una visión desde las políticas y los programas institucionales. En J. Pérez-Castro. *El derecho a la educación de las personas con discapacidad* (pp. 279-302). IISUE/UNAM.
- Rodrigues, L., y Garcia, Y. (2020). O “relato de vida” como método das ciências sociais. Entrevista com Daniel Bertaux. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, 32(1) 319-346. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2020.159702>
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>

- Ryan, R., y Deci, E. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data*. Sage.
- Sanahuja-Gavaldà, J., Muñoz-Moreno, J., y Gairín-Sallán, J. (2020). Tutoring students with disabilities at the university. *Culture and Education*, 32(1), 65-77. <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1709392>
- Shogren, K., Wehmeyer, M., Palmer, S., Forber-Pratt, A., Little, T., y Lopez S. (2015). Causal agency theory: Reconceptualizing a functional model of self-determination. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 50(3), 251-263. <https://www.jstor.org/stable/24827508>
- Shogren, K., Wehmeyer, M., Shaw, L., Grigal, M., Hart, D., Smith, F., y Khamsi, S. (2018). Predictors of self-determination in postsecondary education for students with intellectual and developmental disabilities. *Education and training in autism and developmental disabilities*, 53(2), 146-159.
- UNESCO (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- UNESCO (2018). *Education and disability: Analysis of data from 49 countries. Information Paper No. 49*. UNESCO. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip49-education-disability-2018-en.pdf>
- Wehmeyer, M. (2007). *Promoting self-determination in students with developmental disabilities*. The Guilford Press.
- Wehmeyer, M., Shogren, K., Little, T., y Lopez, S. (2017). Introduction to the self-determination construct. En M. Wehmeyer, K. Shogren, T. Little y S. Lopez (eds.), *Development of self-determination through the life-course* (pp. 3-16). Springer.
- Wilson, K., Getzel, E. E., y Brown, T. (2000). Enhancing the post-secondary campus climate for students with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 14(1), 37-50. [https://thinkcollege.net/sites/default/files/files/resources/Wilson\\_enhancing.pdf](https://thinkcollege.net/sites/default/files/files/resources/Wilson_enhancing.pdf)

Cómo citar este artículo:

Figuerola Escudero, E., y Pérez Castro, J. (2023). Autodeterminación y éxito académico de personas con discapacidad visual. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1643. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v14i0.1643](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1643)



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.