

Autogestión del aprendizaje en el desempeño académico de egresados universitarios con discapacidad visual

Self-management of learning in the academic performance of university graduate students with visual impairments

Resumen

En el artículo se analizan las habilidades de autogestión del aprendizaje, que cuatro egresados con discapacidad visual en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), en Tabasco, México, consideran esenciales en el desempeño académico de sus estudios universitarios. El estudio es de orden cualitativo y el relato de vida es el método expositivo de las experiencias, que los alumnos/as recuerdan y le dan un significado en su trayectoria académica. A través de la entrevista semiestructurada se obtuvieron los resultados, de los cuales, se muestran ocho componentes autogestivos: a) habilidades de estudio, b) estrategias de aprendizaje, c) autopercepción, d) administración del tiempo, e) toma de decisiones, f) colaboración y participación, g) servicios administrativos del personal administrativo y h) desarrollo de la autonomía académica. De sus experiencias, los egresados entrevistados señalan que se enfrentaron a diversas barreras pedagógicas. Fue entonces, cuando de manera individual, se plantearon el desarrollo de habilidades de autogestión del aprendizaje, con el propósito de hacer frente a las barreras a las que se hacían frente. Se concluye que, la autogestión es uno de los facilitadores del enfoque de la inclusión educativa.

Palabras clave

Habilidades personales, habilidades de autogestión, personas con discapacidad, barreras pedagógicas, facilitadores de aprendizaje.

Abstract

The present study analyzes the self-management of learning skills of four university graduates with visual impairments at the Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) in Tabasco, Mexico. These skills are considered essential in academic performance in higher education. The study implemented a qualitative expository method using a life story by experiences that students remember and give more significance to their school careers. Through the semi-structured interview, the results showed eight self-management components: a) study skills, b) learning strategies, c) self-perception, d) time management, e) decision making, f) collaboration and participation, g) administrative services, and h) development of academic autonomy. Based on the participants' educational experiences, these interviewed graduates faced various pedagogical barriers. Individually, these participants considered developing self-management of learning skills facing their barriers. The findings indicate that self-management is one of the facilitators of the Educational Inclusion approach.

Keywords

Personal skills, self-management skills, visually impaired people, pedagogical barriers, learning facilitators.

Elveri Figueroa Escudero
<elveri.figueroa@gmail.com>

Universidad Popular de La Chontalpa.
México



Para citar:

Figueroa Escudero, E. (2024). Autogestión del aprendizaje en el desempeño académico de egresados universitarios con discapacidad visual. *Revista Española de Discapacidad*, 12(1), 157-176.

Doi: <<https://doi.org/10.5569/2340-5104.12.01.08>>

Fecha de recepción: 15-01-2024

Fecha de aceptación: 22-04-2024



1. Introducción

Durante el desarrollo del siglo XXI, las personas con discapacidad se enfrentan a diversos factores de exclusión en los procesos para el aprendizaje porque, en términos sociales, no se ha logrado el diseño e implementación de políticas focalizadas para el desarrollo de sistemas inclusivos en el campo de la educación, que den atención a este grupo vulnerable. Los datos de la Organización Panamericana de la Salud (2021) señalan que: “la quinta parte de la población mundial, presentan discapacidades importantes” (p. 2); del mismo modo, en México, el Censo de Población y Vivienda 2020, construido por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020), reporta que son 6,1 millones la población con discapacidad¹. En Tabasco, México, es el 6 %, esto es, 144.653, de los cuales el 48,6 % son hombres y el 51,4 % son mujeres.

Cabe señalar, también, que Moriña-Díez (2014) hace un análisis narrativo con la experiencia de un grupo de nueve estudiantes en el área de Humanidades en la Universidad de Sevilla. Detalla que el estudiantado se enfrenta a barreras que están relacionadas con la falta de normativas sobre sus derechos académicos. Otra barrera se presenta ante el alumnado cuando se ven obligados en hacer sus demandas ante el Servicio de Atención a la Comunidad Universitaria (SACU) de la Universidad de Sevilla y reciben una respuesta tardía a sus requerimientos o, en su caso, no consiguen una respuesta. Además, la metodología que el profesorado utiliza para el desarrollo de sus sesiones de clases representa ciertos obstáculos. Así mismo, el grupo de estudiantes con discapacidad recibe algún tipo de rechazo por parte de los/as compañeros/as de clase.

López (2022), identifica algunas de las barreras que limitan la inclusión universitaria del alumnado con discapacidad. En el campo del currículum, las personas con discapacidad se enfrentan a dificultades de interacción con sus compañeros/as de clase. En específico, refiere a las barreras pedagógicas que ocurren en el proceso de enseñanza porque la mayoría del profesorado no está formado en temáticas relacionadas con la discapacidad y la inclusión. Su trabajo docente no está adaptado para generar aprendizajes en la población con discapacidad. Señala que las barreras también están con el grupo de alumnos/as que considera al estudiantado con y sin discapacidad. Los/as estudiantes con discapacidad, la mayoría de las veces, no tienen el conocimiento de sí mismos/as y se les dificulta cumplir con sus actividades académicas. Mientras que, el alumnado que no tiene una discapacidad, puede generar con sus actitudes ciertas barreras para la inclusión de sus compañeros/as. Además, están las limitaciones para el acceso y uso de la información impresa y digital, que dificulta el proceso de aprendizaje.

En el caso de las personas con discapacidad, con los estudios empíricos, se han identificado barreras que limitan la presencia, la participación y el desarrollo de aprendizajes (Corrales Huenul et al., 2016; López, 2022). Ante la realidad poco inclusiva, el estudiantado se ha centrado en el desarrollo de habilidades de autodeterminación, autonomía, autodefensoría y de otras experiencias que contribuyen en el desarrollo de potencialidades individuales que se evidencia durante el ingreso, la permanencia y el egreso académicos. Dentro de los procesos de inclusión, las habilidades personales que el alumnado desarrolla se consideran facilitadores. Márquez Pérez (2023), considera que los facilitadores:

¹ En particular, los porcentajes de las personas con discapacidad visual a nivel nacional están distribuidos por edad avanzada 24,4 %, nacimiento 13,7 %, enfermedad 42,7 %, accidente 6,4 %, otra causa 12,1 % (INEGI, 2020).

Son todos aquellos factores contextuales ambientales en el entorno de una persona que mejoran su funcionamiento. Los facilitadores pueden prevenir que una deficiencia o limitación en la actividad se convierta en una restricción en la participación, puesto que contribuyen a mejorar el rendimiento real al llevar a cabo una acción, con independencia del problema que tenga la persona respecto a la capacidad para llevar a cabo dicha acción. (pp. 31-32)

Razón por la que la inclusión debe desarrollarse a través de procesos dinámicos que consideren mecanismos prácticos que se basen en la diversidad humana, como la cualidad que genera un sentido de pertenencia entre personas con diferentes rasgos, convencidos de que cada ser humano tiene derechos que deben ser respetados para sentirnos incluidos (Unesco, 2020).

En el artículo se estudian y analizan las habilidades de autogestión del aprendizaje que el estudiantado con discapacidad visual potencia en su trayecto académico universitario, con la intención de enfrentar con éxito las barreras para conseguir su permanencia y el logro académico de una profesión, en el contexto de una universidad pública convencional. Para ello, de manera general, se analizan elementos de la autogestión. Así mismo, se observan características del modelo analítico que Elizabeth Evans Getzel y otros estudiosos (2004, 2008) señalan sobre la manera en que la población con discapacidad funcional incrementa sus oportunidades de admisión, permanencia y egreso en la educación superior convencional. Las investigaciones de Barton (1998) señalan que la discapacidad funcional es ocasionada “por el fracaso de la sociedad en suprimir las barreras y las restricciones sociales que incapacitan” (p. 47).

El diseño de instituciones y sistemas incluyentes es el objetivo de este modelo de análisis que, en esencia, se desarrolla en la Universidad Commonwealth de Virginia —VCU, sus siglas en inglés—, en Estados Unidos (Pérez-Castro, 2019). Después, se explica el método de investigación que se siguió para recuperar los hallazgos empíricos. También se presenta una discusión académica. Por último, se hacen algunas consideraciones sobre los aspectos que se abordan en el estudio.

La autogestión del aprendizaje en los egresados con discapacidad visual

Las habilidades de autogestión constituyen una construcción semántica que cobra importancia durante el siglo XXI para el desarrollo de la autonomía personal. El núcleo de la autogestión se encuentra en el interior de la misma persona, porque es la organización de la propia vida de manera autónoma. En el contexto de la educación son esenciales para el desempeño académico de la comunidad estudiantil. En base a las ideas de Brockbank y McGill (2002, como se citó en Villardón y Yániz, 2011), la autogestión del aprendizaje “integra la idea de saber aprender, resultado de aprender a aprender, y la de controlar el propio aprendizaje, considerado uno de los modos principales de potenciar al alumnado” (p. 2). Desde esta postura analítica, la autogestión del aprendizaje contribuye al aprendizaje a lo largo de la vida porque la autogestión la genera cada estudiante cuando por sí mismo/a decide tomar sus decisiones.

Para Zimmerman (1989), la autogestión del aprendizaje se caracteriza por ser un proceso de aprendizaje donde cada estudiante desarrolla sus conocimientos, conductas y afectos, con el fin de lograr objetivos pedagógicos o académicos. Bandura (1977), al igual que Zimmerman, plantea que la autogestión se observa cuando cada alumno/a administra los recursos materiales y humanos con la intención de prestarle atención en el momento que toma sus decisiones, en específico, durante las diversas etapas del aprendizaje. De esta manera, la autogestión está en el desarrollo de los diferentes momentos para el aprendizaje. De hecho, estas habilidades personales se identifican en la personalidad de cada sujeto.

De manera clara y sencilla, Getzel et al. (2004), Getzel (2008, 2014) y Getzel y Thoma (2008) sostienen que la autogestión es la habilidad que consiste en la administración de los horarios de clases, en la organización de materiales y libros, en habilidades de estudio para el desarrollo de las actividades pedagógicas, la participación con compañeros/as de clase y en la solicitud de servicios específicos durante la permanencia universitaria. Schunk y Zimmerman (1998) añaden que la autogestión del aprendizaje es importante que se desarrolle durante la trayectoria académica, cuando los y las estudiantes se hacen el compromiso y se dan la responsabilidad de conseguir objetivos educativos. Además, Lugo y Alcántara (2017) describen que “la autogestión en el marco universitario es una competencia que se ha enfatizado bajo un proceso de autonomía en el aprendizaje para el proyecto personal y académico” (p. 19).

Macías Narro (2010) establece que en las instituciones educativas las habilidades de autogestión persiguen el empeño de que el personal docente y cada estudiante participe, colabore y coopere para generar aprendizajes que estén apoyados por la capacidad de compromiso y el respeto mutuo, y que haya una valoración positiva de los esfuerzos que se invierten para generar aprendizajes académicos.

En síntesis, el objetivo de las habilidades de autogestión del aprendizaje consiste en que contribuyen al desempeño académico, en ciertos sentidos:

- a. En el desarrollo de buenos hábitos de estudio.
- b. Superar las barreras pedagógicas que se desarrollan durante la trayectoria académica.
- c. Desarrollo de capacidades de aprendizaje, que contribuyen en el desempeño académico y de nuevas experiencias.
- d. Autoconfianza en sí mismo/a para hacer las actividades académicas que se encomienden.
- e. Trabajo cooperativo con otros/as estudiantes, a fin de lograr objetivos que impacten de manera positiva en el rendimiento académico.
- f. Administración del tiempo para hacer las actividades de aprendizaje que se requieren en las asignaturas que se cursen, en los estudios que se realicen.
- g. Establecimiento de objetivos para el logro del desempeño académico.
- h. El desarrollo de otros rasgos personales que se asocian a la manera en que las personas nos responsabilizamos de nuestras tareas.

Como se ha mencionado, con los detalles argumentativos sobre la autogestión del aprendizaje, nos basamos en el modelo de atención para el grupo de estudiantes con discapacidad funcional, que en sentido práctico han estudiado Finn et al. (2008) en el ámbito universitario de orden convencional.

2. Método

El trabajo empírico se hizo con cuatro egresados con discapacidad visual (una muestra reducida) que cursaron sus estudios de nivel licenciatura en la División Académica de Educación y Artes de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México (véase la tabla 1). Los resultados del estudio han sido analizados desde la postura analítica del paradigma cualitativo, con la intención de “entender e interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan” (Simón, 2018, p. 176).

Participantes

En las etapas educativas previas a la educación superior, los egresados con discapacidad visual estudiaron en el sector público en escuelas regulares y también en instituciones especiales. Con detalle, se observa la experiencia que cuatro personas nos cuentan, sus argumentos y la estructura de sus testimonios. A la vez, se empleó el método de los relatos de vida, “una construcción que alude al caudal interpretativo del sujeto y a la imagen que él construye” (Moiragh, 2018, p. 47).

Los egresados con discapacidad visual firmaron una carta de consentimiento informado, documento con el que se asegura el anonimato; motivo por el que se asignaron códigos a cada persona entrevistada. Por ejemplo, E significa “egresado” y el 01 es el número consecutivo de la entrevista. Así mismo, UJAT es el nombre de la dependencia universitaria pública en la que se cursaron los estudios profesionales, DAEA es el nombre de la División Académica de la UJAT y las tres primeras letras que identifican la carrera cursada.

Tabla 1. Características de los egresados universitarios con discapacidad visual congénita en la DAEA-UJAT, que participaron en el estudio

Código de identificación	Género	Edad	Estudios profesionales cursados	Duración de los estudios profesionales	Tipo de discapacidad
E01-UJAT-DAEA-EDU	Hombre	29	Licenciatura en Ciencias de la Educación	Cuatro años y medio	Ceguera congénita
E02-UJAT-DAEA-IDI	Mujer	35	Licenciatura en Idiomas	Cinco años	Ceguera congénita
E03-UJAT-DAEA-COM	Hombre	32	Licenciatura en Comunicación	Cuatro años y medio	Ceguera congénita
E04-UJAT-DAEA-COM	Hombre	45	Licenciatura en Comunicación	Cuatro años y medio	Ceguera congénita

Fuente: elaboración propia con los datos obtenidos en las entrevistas.

Los datos empíricos se recolectaron con la entrevista semiestructurada, técnica que nos da detalles cualitativos para una comprensión más profunda y específica de las habilidades personales o facilitadores inclusivos que las personas con discapacidad visual, uno de los grupos vulnerables, manifiestan de su experiencia en los estudios académicos en dependencias convencionales. Por tanto, se da cuenta de las subjetividades de sus creencias, actitudes y valores. De este modo, informantes clave es el muestreo que se utilizó para elegir las unidades de registro/observación. Este tipo de muestras se distingue por ser que las personas participantes tienen conocimientos de sus experiencias y buena capacidad de información para darle un sentido significativo, con base a la realidad de los procesos de exclusión-inclusión que vivieron durante sus años de estudio (Martínez, 1998). Los criterios que se consideraron para obtener la información empírica consistieron en:

- Una composición homogénea, es decir, se trabajó con personas que tienen discapacidad visual adquirida de manera congénita.
- Que, de manera presencial, los estudios de una profesión se hayan cursado en una institución educativa pública con procesos formativos de tipo convencional.
- Estudiar la experiencia subjetiva en la trayectoria académica universitaria, donde resulta importante analizar el comportamiento, significado y sentido que se atribuye a las vivencias.

Instrumento

Se hizo uso de la entrevista semiestructurada, herramienta de diálogo que se aborda desde una concepción narrativa porque en el estudio se considera que “las narraciones son una de las formas cognitivas y lingüísticas naturales a través de las cuales los individuos intentan organizar y expresar significado” (Kvale, 2011, p. 102). En el guion de entrevista se consideró la autogestión del aprendizaje. Con esta dimensión analítica se identificaron ocho componentes autogestivos, que Getzel y sus colaboradores (2004, 2008) describen en sus trabajos empíricos con personas en situación de dependencia.

Procedimiento

Este trabajo se desarrolló en tres etapas. La primera consistió en la revisión de la evidencia con hallazgos-empíricos en estudios que han abordado las habilidades de autogestión que las personas con discapacidad se han visto en la necesidad de desarrollar para conseguir sus objetivos. En la segunda etapa se aplicó la entrevista semiestructurada a cuatro egresados con discapacidad visual (ceguera total). Y, en la tercera etapa, se recogen las experiencias personales que los egresados universitarios con discapacidad visual compartieron a través de la entrevista semiestructurada; se analizaron y sistematizaron de forma inductiva, a partir de los ocho componentes de la autogestión que en este análisis se han referido.

Análisis de los datos

Atlas.ti, versión 8, es el *software* de análisis de texto cualitativo que nos ayudó en la organización y administración de la experiencia subjetiva de personas que, por voluntad propia participaron en el estudio, con el fin de conocer el sentido que los egresados entrevistados dan a las situaciones vividas en su trayectoria académica.

La autogestión del aprendizaje es la categoría analítica que se consideró para explicar los resultados empíricos en este estudio. Esta categoría fue tomada de las investigaciones que Getzel y sus compañeros (2004, 2008) han estudiado, analizado y sistematizado en sus trabajos de estudiantes con discapacidad durante su formación académica. El análisis y sistematización de los datos cualitativos se hizo de manera inductiva a partir de las aportaciones del relato de vida. Con este método, se observaron los testimonios que los egresados con discapacidad visual expresaron sobre sus trayectorias universitarias. Del abordaje teórico sobre las habilidades de autogestión del aprendizaje se identificaron ocho de sus componentes autogestivos, lo que sirvió para hacer el análisis acerca de la importancia de estas habilidades para conseguir el logro académico de personas con discapacidad visual.

La autogestión del aprendizaje es una categoría analítica que se construyó a partir de lo que, en base a las experiencias en el contexto educativo, señalaron las personas que fueron entrevistadas. La entrevista se hizo en el último cuatrimestre del año 2019, en base a los ítems: ¿Qué habilidades de autogestión cree que son esenciales para el éxito académico en sus estudios universitarios, en una dependencia con procesos académicos convencionales? Y ¿Cuáles son los apoyos institucionales que usted considera que necesita una persona con discapacidad visual congénita, para el desarrollo de habilidades de autogestión?

3. Resultados

La autogestión es una categoría de análisis que de manera amplia ha sido trabajada por Getzel (2008). Para la autora y su equipo de trabajo el objetivo de las estrategias de autogestión consiste en que el alumnado con discapacidad logre la autonomía académica. De su propuesta, en este estudio se consideran ocho componentes autogestivos: a) habilidades de estudio, b) estrategias de aprendizaje, c) autopercepción, d) administración del tiempo, e) toma de decisiones, f) colaboración y participación, g) servicios administrativos del personal administrativo y h) desarrollo de la autonomía académica.

Desde este punto de vista, la autogestión del aprendizaje es el proceso por el cual cada estudiante adquiere su propia educación a través del desarrollo de diversas estrategias analíticas, que definen su ser al dotarlo de habilidades personales que contribuyen a los facilitadores dentro del enfoque de la inclusión. Desde la experiencia de los/as estudiantes con discapacidad visual permanente con los/as que se trabajó, se comparten los elementos autogestivos que desarrollaron durante su trayectoria académica. Se puede señalar las habilidades de estudio autogestivas, que consisten en los objetivos de aprendizaje establecidos de manera independiente por cada alumno/a. Para el ingreso a sus estudios universitarios, en un establecimiento convencional público, las personas entrevistadas comentaron que estas habilidades estuvieron presentes:

[...], mi familia sabía que yo podía estudiar, como ser una persona independiente como cualquier persona, no tuve ninguna barrera de algo así [...] [E04-UJAT-DAEA-COM].

[...], cada vez que yo ya iba terminando algún grado de estudio, mi familia decía: ahora vamos por la secundaria, [...] por la preparatoria [...] me hablaban de la universidad y que yo tenía que ir [E03-UJAT-DAEA-COM].

[...] ya me han desanimado en muchas, así que no. [...] Dije: bueno, vamos intentar hacer Idiomas [...] Todo el mundo me dijo que no, [...] pero yo dije que sí [...] [E02-UJAT-DAEA-IDI].

Se señalan las medidas autogestivas que cada estudiante con discapacidad puso en práctica en el momento de tomar la decisión sobre la profesión universitaria que pretendían estudiar. Con estas experiencias estudiadas, se observa que la discapacidad funcional no significó un límite para los estudios académicos en instituciones de tipo convencional, aunque en estas dependencias no se cuente con una admisión especial para este grupo vulnerable. Es esencial destacar que las personas entrevistadas manifestaban confianza o dependencia, o esperanza en sí mismas para el desarrollo de manera adecuada de sus aprendizajes académicos. En el caso de la experiencia dos, aunque no tenían confianza de que consiguiera el logro académico, la entrevistada tenía la firme convicción de avanzar con su formación académica.

La autogestión es un sistema de organización de las habilidades personales, con el fin de que las personas aumenten las posibilidades de sus propias decisiones, para conseguir el logro y desarrollo de su autonomía personal y estén en posibilidad de participar de manera activa en el proceso de los aprendizajes. Esto nos lleva a considerar que las habilidades de comunicación son uno de los criterios básicos de los procesos de autogestión del aprendizaje.

Durante el ingreso, la permanencia y el egreso académicos, cada estudiante con discapacidad visual se enfrentó a diversas barreras, entre las que señalaron las barreras pedagógicas que limitaban sus aprendizajes y la participación porque, en la mayoría de los casos estudiados, se desarrollaron procesos de enseñanza y aprendizaje homogeneizados que consistieron en que, los/as alumnos/as fuesen considerados con caracte-

rísticas semejantes. Por lo tanto, aunque fuese de manera involuntaria, cada alumno/a con esta discapacidad era excluido de las actividades académicas que debía hacer en cada una de las asignaturas. Frente a estas circunstancias académicas, un tanto no inclusivas, se veían en la necesidad de desarrollar diversas estrategias de aprendizaje autogestivas, con las que definían su participación activa para el aprendizaje. Estas estrategias las ponían en práctica con los contenidos que estudiaban y analizaban en las asignaturas que cursaban de acuerdo al plan y programa de estudio de la carrera en la que se formaban. Con este fin, comentan:

[...] pero, cuando uno tiene una discapacidad, de inmediato, lo primero que piensas es, no vas a hacer nada. Ese tipo de cosas son las que me impulsan, porque yo quiero demostrarme a mí mismo que yo sí puedo ser alguien sobresaliente, porque tengo la habilidad para hacerlo y tampoco quiero tener el destino de otros compañeros, [...] [E04-UJAT-DAEA-COM].

Con este testimonio se observa que la fortaleza humana de cada estudiante estribaba en la confianza que se tiene de sí mismo/a, que los hacía creerse y sentirse impulsados/as para generar un ambiente de aprendizaje, que les permitiese analizar y reflexionar en los contenidos que se estudiaban durante la trayectoria académica, a pesar de que hubiese barreras pedagógicas relacionadas con el aprendizaje y la participación. De hecho, con sus pensamientos y acciones, la confianza era fortalecida por los/as mismos/as alumnos/as y también, por el apoyo que les brindaba su propia familia. En particular, esto les hacía tener la firme esperanza de avanzar con sus estudios profesionales en un establecimiento educativo público de enseñanza regular. Saña (1976) describe que la autogestión es una habilidad blanda caracterizada por decisiones de orden antropológico, social, ético e intelectual que de manera intrínseca están unidas a la capacidad de conciencia del ser humano, que ayuda en las relaciones personales y de diálogo con los demás y con nosotros mismos.

La confianza, una de las actitudes básicas que cada estudiante con discapacidad manifestó forma parte de su bienestar psicosocial, influye de manera positiva en el interior de su persona, dado que les hacía definir una misión y visión estudiantil con la que contribuían al objetivo académico que se habían planteado cuando tomaron la decisión de estudiar una carrera universitaria. En síntesis, la autogestión del aprendizaje es el agente causal por el que las personas se dirigen a sí mismas y su base es la experiencia pedagógica del rendimiento académico.

A tal efecto, uno de los rasgos psicosociales que los/as estudiantes con discapacidad señalaron, estuvo relacionado con su autopercepción autogestiva, esto es, la manera en que cada uno/a se veía a sí mismo/a, lo que les permitió identificar sus capacidades, a fin de reconocer y aceptar sus limitaciones. La opinión versó sobre:

Podíamos decir que una persona con discapacidad asociada a la ceguera, eso no lo podemos evitar. [...] nuestra mentalidad es algo diferente, [...] tengo las habilidades, igual que cualquier otra persona [E03-UJAT-DAEA-COM].

[...] como persona con discapacidad visual, [...] yo creo que [...] la forma en que hago las cosas, de repente sí puede ser distinta [E04-UJAT-DAEA-COM].

[...] yo siempre he dicho que para ser incluido tenemos que hablar, [...] si tú te sabes acercar, [...] te sabes ganar ese aprecio hasta cierto punto, [...] cuándo tú llegues a solicitar un apoyo, la gente te lo va a dar porque está viendo tu forma de salir adelante. [...] Fue más como dialogar hasta cierto punto [E02-UJAT-DAEA-IDI].

El proceso de autorrevelación es un elemento que contribuye a obstaculizar el desarrollo de las habilidades de autogestión porque el alumnado con discapacidad decide no aceptarse como una persona que está en condición de discapacidad funcional (Getzel, 2014). Con este fin, Pérez-Castro (2019) detalla que es:

Por las experiencias previas no muy positivas que tuvieron en otros niveles educativos, el temor a ser etiquetados, o la necesidad de ser aceptados en esta nueva etapa de su vida, lo cual, pese a que puede ser un signo de fortaleza e independencia, también puede convertirse en un impedimento para su inclusión al contexto universitario. (pp. 68-69)

La autogestión del aprendizaje es una forma de vida que en los grupos vulnerables se basa en su autodisciplina. En particular, Góngora (2005) refiere que la autogestión del aprendizaje hace referencia a pensamientos auto-directivos a través de los cuales cada estudiante transforma sus características y capacidades propias —sus habilidades mentales— en capacidades académicas, que contribuyan en el desarrollo beneficioso de las actividades académicas que generen aprendizajes. Cabe señalar que la base del desempeño académico se asienta en las experiencias o vivencias del aprendiz, que se caracteriza por la manifestación de actitudes, aptitudes, habilidades, esfuerzos, intereses, destrezas y hábitos educativos, con el propósito de que cada alumno/a participe de manera activa en la planeación y organización de sus actividades académicas, entre las que están las tareas, el análisis, los proyectos, las investigaciones y otros compromisos académicos con los que se aprende un sentido de disciplina personal y académica, que impacta favorablemente en la personalidad del sujeto.

Las barreras obstruyen la participación y el desarrollo para los aprendizajes. Las barreras en la participación académica están determinadas por dos aspectos básicos. Unos referidos a los argumentos de tipo cultural, en los que están incluidos los detalles conceptuales y actitudinales. También los de orden didáctico en el proceso de enseñanza y aprendizaje (López Melero, 2011). Pérez-Castro (2023) señala que, en México, desde 2012 a 2022, se han elaborado trabajos que analizan las ideas y experiencias de las personas con discapacidad durante su formación universitaria y, sobre todo, se abordan las barreras a las que con mayor frecuencia se enfrenta este grupo.

Para contribuir a su desempeño académico, los/as estudiantes con discapacidad tomaron la decisión de organizar su tiempo, con el propósito de estar en posibilidad de hacer sus tareas o de administrar su tiempo de manera autogestiva, lo que consistía en organizar y dar prioridad a las actividades de aprendizajes que debían efectuar. Ellos recordaron:

[...] generalmente, realizaba mis tareas ya casi en las tardes. Le daba prioridad a las tareas que requerían más tiempo para realizarse y que tenían más cosas por realizar. Por ejemplo, ciertas tareas, aquí, en la escuela cuando tenía tiempo libre [...] [E01-UJAT-DAEA-EDU].

Tomaba nota en braille y a cada una [de las materias,] las dividía [...] y les ponía el nombre de la asignatura [...] A través de eso yo podía ver y decir esa materia me toca hoy y tengo que investigar [...] [E03-UJAT-DAEA-COM].

[...], si una tarea se hacía en dos horas, yo tenía que calcular empezarla a hacer en cuatro horas, si por ejemplo, empezaba a las 08:00, yo sabía que acababa a las 12:00 y [...] [E04-UJAT-DAEA-COM].

Para la programación o administración de tiempo, para las personas entrevistadas que decidieron participar en el estudio fue importante conocer los recursos didácticos que ocupaban para hacer las actividades académicas con las que debían cumplir en su proceso formativo. Ellas señalan la computadora personal adaptada a sus rasgos invidentes. Así mismo, con el sistema braille eran capaces de tomar notas de los contenidos que se estudiaban en las diversas asignaturas que cursaban durante los ciclos académicos. Explicaron que, en su educación básica y media superior aprendieron este método de aprendizaje, que es a través del tacto. También resultó importante el uso de Internet para las investigaciones y otras actividades de aprendizaje que resultaban necesarias para los aprendizajes académicos.

El alumnado con discapacidad señala que el desarrollo de las habilidades de autogestión del aprendizaje fue esencial para su éxito académico en los estudios universitarios. En concreto, en la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011) afirman que las habilidades de autogestión en el estudiantado crean la capacidad de generar aprendizajes con autonomía de gestión. Por eso, cuando estas habilidades están desarrolladas en la personalidad, es característico el hecho de que a las instituciones educativas se le provea ciertos niveles de independencia.

Aunque las barreras obstaculicen la participación y el aprendizaje académico a las personas con discapacidad funcional, estas barreras surgen en las mismas escuelas, sencillamente, porque estas instituciones fueron construidas desde el enfoque de la “normalidad” y, por tanto, no incluye la diversidad de personas y, por ello, se vulneran los derechos. Los pensamientos de autogestión en los/as estudiantes con este tipo de discapacidad se evidenciaban cuando ellos/as mismos/as promovían sus propios aprendizajes, razón por la que, en la mayoría de los casos analizados, pedían ayuda a sus compañeros/as de estudio o a sus familiares para hacer aquellas actividades que les resultaban difíciles de hacer por su complejidad. Con seguridad, la autogestión y otras cualidades son el cimiento fuerte para el logro de las actividades personales y académicas del vivir día a día. Esto es, un facilitador inclusivo.

La meta-cognición, la motivación y la volición son los tres elementos básicos que integran la autogestión del aprendizaje. Por su parte, la meta-cognición contribuye al monitoreo activo a través del pensamiento crítico, la autorregulación meta-cognitiva, el ambiente de estudio y la administración del tiempo, la regulación del esfuerzo invertido, el aprendizaje cooperativo y la búsqueda de ayuda. La finalidad del proceso meta-cognitivo consiste en: a) la planeación, b) la solución de problemas y c) la evaluación del aprendizaje académico (Bandura, 1977). Mientras que la motivación es la energía auto-generada en la propia persona. Por consiguiente, el aprendiz que autogestiona su propia motivación, de manera intrínseca o extrínseca, persigue un objetivo que lo conduce hacia el auto-mejoramiento. Entre los rasgos esenciales de este elemento —la motivación— están: a) el valor de la tarea, b) las creencias que cada alumno/a tiene de su aprendizaje y la c) auto-eficacia del aprendizaje (Smith, 2001). Y, volición es la persistencia de la autogestión del aprendizaje con el fin de que cada alumno/a se proteja de las distracciones, ansiedad, de la flojera y de otras acciones que no contribuyan a sus aprendizajes (Corno, 1986).

Durante los estudios universitarios los/as alumnos/as con discapacidad consideraban y observaban importante organizarse para hacer las lecturas y ejercicios que asignaban sus profesores. Por eso, en las actividades pedagógicas con las que era necesario cumplir durante los estudios profesionales, se centraban en la toma de decisiones autogestivas. Los egresados admitieron:

[...], casi siempre utilizaba mi computadora para hacer mis tareas, tomaba apuntes [E01-UJAT-DAEA-EDU].

Básicamente, yo la englobo en todo, la falta de visión [...] Apenas empezaba aprender lo que era la entrada de la tecnología para ciegos, por eso le digo, que mi mamá era mis ojos, yo le dictaba y ella lo hacía. Mis ideas o todo lo que tenemos que hacer, todo era mío, pero ella me lo pasaba a papel [E02-UJAT-DAEA-IDI].

Lo que sí puedo encasillar es que las materias que había que crear algo, diseñar o inventar [...], como una historia, ese tipo de situaciones, fueron materias en las que me fue muy bien [E04-UJAT-DAEA-COM].

Entre las actividades de aprendizaje, estaban las lecturas analíticas, debates, exposiciones, vídeos para la reflexión, redacción de proyectos, investigaciones, conferencias y otros tipos de experiencias pedagógicas y didácticas basadas en ejercicios, que perseguían el desarrollo integral en la formación académica de cada estudiante. Para esto, las personas con discapacidad hacían grabaciones de los contenidos que se abor-

daban, tomaban apuntes o notas en braille, participaban de manera oral y siempre se apoyaban de otras personas que tenían cerca. Así, lo muestra una de las experiencias recuperadas:

En el momento que tuve que hacer prácticas de la enseñanza, dos chicos de la enseñanza me acompañaron a la escuela, no porque no supiera, [...], sino porque, la verdad, no conocía el lugar y también necesitaba que me ayudaran a instalar el equipo, porque llevé una computadora, [...] una bocina. Necesitaba que alguien escribiera en el pizarrón por mí, obviamente, eso no lo puedo hacer, básicamente, [...] [E02-UJAT-DAEA-IDI].

Estas decisiones autogestivas permitieron que el grupo de estudiantes con discapacidad construyeran sus propios aprendizajes, pues, el espíritu autogestivo requiere “el nacimiento de una nueva sensibilidad humana, de una nueva conciencia histórica, de una nueva ética, de una nueva humanidad” (Saña, 1976, p. 23). Por lo general, el desarrollo de las actividades pedagógicas estuvo reforzado con los rasgos del trabajo cooperativo y colaborativo. Desde el sentir de las personas con discapacidad visual, las ideas y experiencias con el trabajo en equipo se caracterizaron por:

No fueron tan difíciles porque, de repente, lo que a mí me correspondía era explicar o aportar ideas al equipo [...] Sí me adaptaba, sobre todo, porque ya tenía compañeros [...] que conocía y me sentía [en] mayor confianza y [los] buscaba cuando se trataba de hacer un equipo [E04-UJAT-DAEA-COM].

[...] Pues, fueron buenas. Generalmente, mis compañeros me asignaban cosas que yo sí pudiera hacer [...] [E01-UJAT-DAEA-EDU].

[...] Un chico de Idiomas, [...] me [ayudaba a] hacer las actividades. Él escribía todo lo que yo le decía, la que trabajaba era yo con la cabeza, es así y esto es así. Y era, básicamente, cómo yo pude superar las barreras en su momento [E02-UJAT-DAEA-IDI].

[...] Fuimos un buen equipo en las tareas, a mí me dejaban participar e igual como todos, hice igual mis tareas. Mis diapositivas, me costaba, pero sí las hacía [...] A mí, me tocaba ya sea el dos o el tres [...] o, me tocaba la introducción [E03-UJAT-DAEA-COM].

Con seguridad, la naturaleza de la autogestión del aprendizaje implica que, de las personas germinen pensamientos, acciones, conductas, hechos y reflexión, que se manifiesten como resultado aceptable para todos los individuos. Es lo que Grosso (2022), en el marco del enfoque de la inclusión educativa, cita al afirmarnos que la diversidad inclusiva es una de las mejores formas para beneficiarnos porque se cuenta con la presencia de varios grupos de personas. Se genera oportunidades de igualdad desde la base de la diversidad y el proceso de inclusión.

Cuando la autogestión es parte de nuestra naturaleza forma parte de nuestra personalidad. Entonces aceptamos la diversidad funcional, cuyo objetivo es el respeto con las personas que tienen capacidades diferentes para el logro del bienestar humano. Sin duda, cuando se manifiesta autogestión con las personas que se encuentran en condición de vulnerabilidad educativa se evita la fragilidad y marginación, porque se reconocen sus derechos. Así, se contribuye con el desempeño académico en el marco de la educación inclusiva. Como lo documenta la Organización Mundial de la Salud (en adelante, OMS) (2001), son facilitadores “aquellos factores en el entorno de una persona que, cuando están presentes o ausentes, mejoran el funcionamiento y reducen la discapacidad” (p. 208). Analizar los propósitos del enfoque de la inclusión, con certeza, es pensar por sí mismo en un facilitador personal que contribuye “a mejorar el rendimiento real al llevar a cabo una acción, con independencia del problema que tenga la persona respecto a la capacidad para llevar a cabo dicha acción” (OMS, 2001, p. 208).

Por estas razones, en el proceso de aprendizaje del estudiantado con discapacidad, según señalan, se observaba la colaboración y participación autogestiva de algunos profesores/as que participaron en el proceso de enseñanza durante la trayectoria académica universitaria, porque el alumnado es el administrador de su aprendizaje. En la solicitud de apoyos educativos que eran necesarios para los aprendizajes, el diálogo con el personal docente se caracterizó por ser:

[...] Hubo cosas de mis maestros que me marcaron, guao, fui bendecida. Para ellos, la falta de visión, no era impedimentos de que yo no pudiera hacer tal cosa [...] Era una relación igual, muy cordial, muy de respeto, la verdad que sí [E02-UJAT-DAEA-IDI].

Bueno, por ejemplo, [los profesores] siempre nos facilitaban el material, la bibliografía en formato digital o me lo facilitaban en vídeos con audio [E01-UJAT-DAEA-EDU].

La mayoría fueron excelentes maestros, pues la verdad, ellos tanto en el aula y afuera, igual me apoyaban [E03-UJAT-DAEA-COM].

[...], fue una relación bastante buena, yo no diría que fue una relación mala con los profesores. [E04-UJAT-DAEA-COM].

Ante estas circunstancias educativas, la conversación entre los/as estudiantes y sus profesores/as tenía el propósito de que los docentes comprendieran los apoyos que cada alumno/a con discapacidad visual necesitaba para las sesiones de clases, por las asignaturas que se cursaban. También para abordar las barreras que se presentaban en el análisis de los contenidos temáticos que se estudiaban y analizaban. Pues, aunque en esta institución universitaria en la que se hizo el estudio no se había sensibilizado a los/as profesores/as para atender la diversidad de alumnos/as fueron ellos quienes, por iniciativa propia, se han interesado en el desarrollo de clases con naturaleza inclusiva. En la OMS (2001) añaden que la ausencia de un factor puede ser un facilitador inclusivo. Un caso está relacionado con las actitudes negativas de las personas. Por este motivo, es esencial que las universidades convencionales para el personal docente y otros colaboradores para el aprendizaje, diseñen y desarrollen programas institucionales que promuevan el desarrollo de habilidades de autogestión del aprendizaje, para que sean capaces de dar la atención educativa inclusiva que se requiere con la comunidad estudiantil diversa.

Las habilidades de autogestión del aprendizaje se vieron fortalecidas con los servicios administrativos del personal administrativo que desempeña sus labores en la DAEA-UJAT, que fortalecieron una relación positiva para el logro de los aprendizajes. En base a la experiencia de los/as alumnos/as con discapacidad, ellos argumentan que:

En inscripción no tenía mucho contacto porque todo eso se hacía en línea y pues, mi tutora se encargaba de eso. [...], por ejemplo, cuando yo iba a servicios escolares, [...] por constancias [...], me dijeron buenas tardes, [...], eran muy amable con la secretaria [...] Creo que [...] la actitud con la que tú llegues es importante [...] Con los coordinadores también fue igual, de mucho respeto, yo tenía la confianza de acercarme y decirle tengo un problema con esa materia [...] y me [decían], podemos hacer esto [...] [E02-UJAT-DAEA-IDI].

[...] con el personal administrativo [...] considero que no hubo dificultades, siempre se mostraban serviciales [E01-UJAT-DAEA-EDU].

Siento que, entre los administrativos, cuando iba [...] a pedir alguna información, se me brindó de manera clara y entendible [...] La verdad, me fue bien, [...] [E03-UJAT-DAEA-COM].

[El personal administrativo] eran los que cuando había algún asuntito con algún profesor, eran los que intercedían [...] [E04-UJAT-DAEA-COM].

La comunicación y coordinación de los/as estudiantes con los diferentes departamentos de la universidad se dio de manera empática. Fue importante porque en estas áreas se administran y coordinan los procesos de ingreso, permanencia y egreso estudiantil.

Por esta razón, Grosso (2022) considera:

A nivel de la institución educativa formal, ... ese planeamiento funcional debe quedar plasmado, justamente, en un currículum también funcional, individualizado y que parta de una evaluación previa del alumno en su contexto; es decir, que contemple todas las áreas de la vida: vida independiente, trabajo, recreación/tiempo libre, educación y vida en la comunidad. (p. 130)

Por último, veamos los rasgos del desarrollo de la autonomía académica autogestiva en la que el estudiante tiene la seguridad del ejercicio profesional en el campo profesional en el que se formaron. Con sus comentarios, los egresados aceptan:

Bueno, a corto plazo, me veo dando clases en una institución educativa. A mediano plazo, me veo estudiando una maestría. A largo plazo, me veo en una institución universitaria, no precisamente como maestro, sino como parte del personal administrativo [...] [E01-UJAT-DAEA-EDU].

[...] me veo [...] ejerciendo lo que yo estudié, [...] que es [...] Idiomas, pero la parte docente, ya sea trabajando con personitas que ven o con personitas que tienen discapacidad visual como yo. [...] Me veo tomando un poco de cada una de las maestras que yo conocí, ciertas formas de ellas. [E02-UJAT-DAEA-IDI].

[...], siento que siendo una persona capaz [...] porque estás seguro de lo que dices y de lo que haces. Entonces de eso, es de lo que me siento hábil y seguro en lo que soy y donde estoy [E03-UJAT-DAEA-COM].

[...], ahora creo lo que yo proyecto para mi futuro [...]. Sí, empezar a trabajar en algún lugar, tal vez, por ejemplo, en el lugar en el que me encuentro actualmente [CECATI 95], he desarrollado habilidades [...] como instructor o capacitador [E04-UJAT-DAEA-COM].

Desde la mirada de Piaget (1932), la autonomía es una habilidad que el ser humano desarrolla a través de sus experiencias en la vida diaria, con la intención de hacerse valer por sí mismo y de estar en posibilidad de hacer sus propias tareas. Como ya se hizo notar en las experiencias observadas y estudiadas, las asignaturas que integran los planes y programas de estudio que los/as estudiantes con discapacidad cursaron, se distingue que en los objetivos de aprendizaje se consideraron elementos didácticos sobre la autogestión del aprendizaje. Se comprende que es una habilidad que se traduce en facilitadores dentro de los procesos de inclusión educativa, porque refiere a que las personas con discapacidad defiendan sus propios derechos y establezcan objetivos de tipo personal, profesional y de éxito laboral. En el terreno educativo, el modelo de autogestión tiene la tarea de fomentar la responsabilidad individual y colectiva entre las personas, con la intención de que el aprendizaje se desarrolle en términos cooperativos.

En el escenario educativo, con las habilidades de autogestión se reconoce que todas las personas tenemos el mismo valor como seres humanos, pues se contribuye a la justicia social a partir del desarrollo de la igualdad de oportunidades. En particular, las habilidades de autogestión del aprendizaje en la educación superior consisten en las acciones positivas que hacen que los/as estudiantes participen a plenitud para sus aprendizajes. Cuando cada alumno/a pone en práctica estas habilidades, en su persona crea diversas

posibilidades para la construcción y sistematización del conocimiento y con ello desarrolla capacidades para aprender a conocer y a hacer, a través de su participación y colaboración activa.

Las habilidades de autogestión del aprendizaje para las personas con discapacidad visual se observan en las diversas habilidades de estudio, con las estrategias de aprendizaje para conseguir los aprendizajes académicos, la autopercepción o características propias, la administración del tiempo, la toma de decisiones correctas, con la colaboración y participación, con los servicios administrativos del personal que labora en los departamentos universitarios y el desarrollo de la autonomía académica —sus componentes autogestivos sustanciales—, con el propósito de que se desarrollen saberes para el aprendizaje. Es más, las habilidades de autogestión ayudan para que las personas ciegas interactúen con las diversas barreras que están presentes dentro del espacio interior de la universidad, donde se desarrollan los procesos para la adquisición de los aprendizajes académicos.

La discapacidad—educación—diversidad—inclusión son temáticas interrelacionadas para el desarrollo de las personas en situación de dependencia. La educación es uno de los núcleos para fortalecer la inclusión de estas personas, con la atención a las necesidades básicas para el aprendizaje a través del trabajo individual y grupal en las distintas actividades académicas. La finalidad de esta relación conexas es la atención para este grupo vulnerable, donde se evite el proceso de exclusión, para que no se les nieguen sus derechos y tampoco sean discriminados o marginados o tratados como personas especiales. Por ende, en el sistema educativo es esencial que se implementen, gestionen y desarrollen prácticas académicas que contribuyan con el desarrollo de la educación para todas las personas.

Las habilidades de autogestión del aprendizaje tienen una relación intrínseca en sentido personal, social e institucional del desempeño académico en la etapa universitaria. En concreto, la parte personal se observa con la motivación autogestiva que el grupo de estudiantes manifestaba con el esfuerzo y la dedicación para aprender de las actividades académicas que se hacían para el aprendizaje. A su vez, los aspectos sociales de cada estudiante estaban determinados por sus relaciones familiares, quienes apoyaban que se cursaran los estudios universitarios. Dentro los aspectos institucionales están las barreras a las que cada alumno/a con discapacidad visual se enfrentaba y se vieron en la necesidad de que cada uno/a de ellos/as desarrollara habilidades de autogestión del aprendizaje, a fin de hacer frente a las barreras y conseguir sus objetivos profesionales.

Los aspectos personales, sociales e institucionales del desempeño académico autogestivo están evidentes en los cuatro egresados con discapacidad visual en la UJAT, pues, E01-UJAT-DAEA-EDU se tituló de Licenciado en Ciencias de la Educación el 16 de septiembre de 2019. Lo hizo por medio de aprobar con mención sobresaliente el examen que aplica en México el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, CENEVAL. Del mismo modo, E02-UJAT-DAEA-IDI se tituló el 25 de septiembre de 2019, con la tesis *Inclusión educativa y social de estudiantes con discapacidad visual en las aulas de inglés de la DAEA*. Así mismo, E03-UJAT-DAEA-COM obtuvo su título el 9 de octubre de 2019, con la memoria de trabajo que aborda su experiencia como instructor de braille y con las tecnologías adaptadas. Y E04-UJAT-DAEA-COM se tituló el 8 de octubre de 2019 con el artículo científico *Personas con discapacidad en el ámbito laboral en las organizaciones*.

El desarrollo de la autogestión como una cualidad, fortaleza o talento personal es esencial que lo manifestemos en el trato a la diversidad de personas. La autogestión, con verdad, nace de lo que es bueno, una construcción personal y colectiva que produce buenos resultados, dado que significa la edificación de los sujetos y, por supuesto, nos ayuda a ponernos en la situación de vida de los otros. De hecho, la empatía y la autogestión son dos virtudes íntimamente relacionadas para el bienestar del género humano.

4. Discusión

Los resultados muestran que los cuatro egresados con discapacidad visual que cursaron sus estudios profesionales en una universidad pública estatal con oferta educativa convencional se vieron en la necesidad de generar por sí mismos habilidades de autogestión, como se ha considerado en este análisis. Se observa que estas habilidades estuvieron apoyadas por las relaciones familiares y también son producto de esfuerzos aislados que el grupo de estudiantes en situación de dependencia practicaron en el nivel básico y medio superior en las escuelas regulares y especiales donde hicieron sus estudios. Así mismo, ciertos profesores/as están sensibilizados y se esfuerzan por desempeñar un proceso de enseñanza que genere aprendizajes de carácter inclusivo, basado en la concepción de diversidad humana.

En base a los resultados obtenidos a la luz de los estudios previos de los trabajos de Moriña-Díez (2014) y López (2022), que consideran las barreras pedagógicas que vive cada estudiante en la educación académica, puede decirse que este tipo de barreras limitan la presencia, la participación y el desarrollo de los aprendizajes durante el trayecto académico. Con bastante frecuencia, las barreras pedagógicas son producto de las actitudes y comportamientos negativos de la población sin discapacidad hacia las personas en situación de dependencia.

Dentro del diseño y desarrollo curricular, la autogestión debe ser considerada un corpus de conocimientos transversales y obligatorios que prepare a los/as estudiantes con saberes básicos, con el propósito de desarrollar otras habilidades personales entre las que se encuentren la autonomía y autodeterminación, con el fin de estar preparados/as para hacer frente a las barreras pedagógicas y de otra naturaleza que se generen durante la trayectoria académica. El aprendizaje de naturaleza autogestiva tiene como base las interacciones entre los contenidos—institución—estudiantes, donde la persona que aprende administre sus objetivos académicos y motivacionales de manera autónoma. El objetivo es que cada alumno/a siempre tenga las oportunidades para aprender en el contexto de una educación inclusiva que sea de calidad.

El aprendizaje de las habilidades de autogestión es una necesidad humilde para el desarrollo de procesos pedagógicos con matices inclusivos. Más bien radica en la disposición de generar facilitadores inclusivos para el aprendizaje, donde las personas con discapacidad desarrollen sus habilidades personales de manera individual y colectiva, a fin de que contribuyan en términos sociales como el resto de la población. El pensamiento autogestivo significa un compromiso con uno/a mismo/a con el que se consigue el bienestar propio. En sí, la capacidad autogestiva es, con toda seguridad, una de las habilidades más valiosas que se debe poseer para generar la igualdad social.

En las instituciones universitarias con procesos académicos convencionales es importante que se implemente el trabajo inclusivo a través del desarrollo de algún programa institucional que le dé valor a la diversidad humana y se fomente el proceso de inclusión para los diversos grupos vulnerables o desfavorecidos y, en efecto, para las personas con discapacidad visual. Para lo que es esencial que siempre se consideren los derechos que se reconocen en la *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo* (CNDH, 2020) y otras leyes nacionales que el Estado mexicano ha promulgado con este mismo propósito.

En el campo de la educación, las habilidades de autogestión se centran en la elección de diversos componentes que las personas con discapacidad visual construyen desde sus vivencias académicas, con el

objetivo de conseguir el logro de sus aprendizajes. En las aportaciones del estudio están considerados aspectos motivacionales que se reconocen en las habilidades de estudio y las estrategias de aprendizaje que emprendían los egresados, quienes se esforzaban con la planificación, organización y definían su tiempo para hacer sus actividades de aprendizaje y conseguir un desempeño académico aceptable. Como resultado, la autogestión es un proceso que se genera desde diversos componentes que fortalecen la trayectoria académica al hacer que cada alumno/a fuese activo para participar y colaborar, con la finalidad de aprender desde la autopercepción de sus propias capacidades o aptitudes.

Las habilidades de autogestión contribuyeron a que se generaran buenos hábitos de estudio, que definían ritmos de aprendizaje singulares. Esto permitía que el aprendizaje académico de cada estudiante se desarrollara con dinamismo, a fin de que ellos/as establecieran otras estrategias cuando se presentaban ciertas barreras pedagógicas que limitaban u obstaculizaban su ritmo de aprendizaje. Por las razones explicadas en este estudio, la autogestión del aprendizaje contribuye con un pensamiento crítico en las personas que aprenden, al permitirles la toma de decisiones, con las que establecían criterios de naturaleza autogestiva con los que regulaban el contenido que aprendían, así como las estrategias didácticas para la adquisición de los saberes académicos de la profesión en la que se formaban y la utilidad que cada alumno/a le da a su aprendizaje para el desarrollo de su autonomía académica.

Entre las limitaciones de la investigación se han considerado tres aspectos. Los que refieren al objeto de estudio, pues el análisis de la autogestión del aprendizaje para el desempeño académico de egresados con discapacidad visual en la educación superior es un proceso un tanto complejo, porque existen otras habilidades personales que contribuyen al rendimiento académico. Sin embargo, en este trabajo sólo se han abordado las de naturaleza autogestiva. Sería importante trabajar las habilidades de autogestión con los/as estudiantes universitarios. Otro límite se centra en el enfoque metodológico, debido a que se realizó con una muestra pequeña de cuatro egresados y los resultados no se deben generalizar. Y los límites que refieren al investigador, por la poca experiencia en trabajos de investigación con hallazgos empíricos con personas en situación de dependencia.

Una persona con discapacidad visual congénita necesita apoyos institucionales para el desarrollo de su desempeño académico, promovido desde las bases de las habilidades personales. Entre las implicaciones para la práctica de los resultados hallados se considera que las universidades con procesos de enseñanza y aprendizaje convencional desarrollen estrategias didácticas que impulsen y gestionen el trabajo de las habilidades de autogestión del aprendizaje, en especial para los grupos vulnerables y las personas con discapacidad visual permanente, donde se considere la participación y colaboración con el trabajo de los actores institucionales — directivos/as académicos/as, personal administrativo, docentes y tutores/as— que intervienen en las fases de ingreso, permanencia y egreso de la trayectoria académica.

La labor inclusiva debe estar caracterizada por las experiencias, con los principios de cooperación y la colaboración, con entusiasmo y la capacidad de sacrificio de las personas. Así mismo, resulta esencial el trabajo con las familias con las que conviven las personas con discapacidad, con la intención de conocer la mejor forma de socializar y compartir saberes con ellos/as y generar aprendizajes que sean significativos para las exigencias sociales de esta época. Puede hacerse con el diseño e implementación de pláticas, cursos, talleres, conferencias y otro tipo de actividades con los que se persiga el propósito de sensibilizar y se dé la construcción de conocimientos empíricos basados en las vivencias de las personas en situación de dependencia, que faciliten el desarrollo de aprendizajes desde el núcleo de los derechos humanos, la diversidad y la inclusión educativa.

5. Consideraciones finales

La autogestión, como una habilidad natural en la vida de cada persona, permite el fortalecimiento de la conciencia y el desarrollo de autodisciplina y autoinstrucción para el logro del bienestar humano. Conviene subrayar que el núcleo de la autogestión nos admite hacer algo bueno en nuestra vida y en nuestro entorno cercano, espacios mejores para la colaboración y cooperación para el trabajo inclusivo. En otras palabras, la autogestión fortalece la autoestima y otras habilidades o estrategias que se traducen en beneficios, en nuestro caso para la comunidad de personas en condiciones de discapacidad funcional y, desde luego, para la humanidad, en sentido general.

Es esencial que en las organizaciones educativas se dé la implementación y el desarrollo de programas institucionales que tengan orientación hacia el desarrollo de habilidades de autogestión y de otro tipo de capacidades, con el objetivo de que el personal que da atención administrativa, de gestión y académica, en los diferentes momentos de la trayectoria académica, reflexione sobre el diálogo y trato que se da, en base a la diversidad de estudiantes que se apoya en su proceso para el aprendizaje académico. En suma, la autogestión es un compromiso institucional, desplegado en el personal directivo y administrativo, con los docentes, la familia, la sociedad y, por supuesto, con la comunidad de estudiantes. Es prioridad identificar los ámbitos en los cuales los alumnos/as se vuelven autogestivos, con el propósito de contribuir a la presencia, participación y aprendizajes académicos.

El pensamiento centrado en el desarrollo de la autogestión o del gobierno de sí mismo/a es esencial, en concreto, para el desempeño académico de las personas con discapacidad y de otros grupos vulnerables. Lo analizado hasta aquí señala que las personas con discapacidad visual tengan una vida autónoma y se sientan incluidas en el desarrollo de sus derechos como personas. En su artículo 10, la *Declaración universal de bioética y derechos humanos* (Unesco, 2005) narra: “se habrá de respetar la igualdad fundamental de todos los seres humanos en dignidad y derechos, de tal modo que sean tratados con justicia y equidad” (p. 8).

Los pensamientos autogestivos siempre deben influir en el trato que damos a las personas y en lo que sentimos por ellas. En efecto, la situación de vulnerabilidad que viven las personas a las que se les vulneran sus derechos, por ejemplo, las personas con discapacidad visual, es la raíz de la concepción ética, en el sentido de que las barreras que por alguna razón se ocasionan generan principios de autonomía. En definitiva, para que lo que hacemos no excluya, ni normalice, ni discrimine a otros/as, debemos meditar en cada uno de los valores humanos que nos caracterizan como personas, a fin de aplicarlos en las relaciones humanas, con la que se manifieste inclusión a la diversidad de estudiantes. Esta es una manera en la que, las habilidades de autogestión del aprendizaje y otras virtudes son un facilitador de la inclusión educativa, con el que practicamos los derechos humanos.

Referencias bibliográficas

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Morata.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2020). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su protocolo facultativo*. CNDH. <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>.
- Corno, L. (1986). Metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 333-346. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0361-476X\(86\)90029-9](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0361-476X(86)90029-9).
- Corrales Huenul, A., Soto Hernández, V. y Villafañe Hormazábal, G. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. Demandas estudiantiles-desafíos institucionales. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 1-29. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i3.25957>.
- 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. *A Special Education Journal*, 16(8), 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>.
- Getzel, E. E., McManus, S. y Briel, L. W. (2004). An effective model for college students with learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorders. *NCSET Research to Practice Brief*, 3(1), 1-9. <http://www.ldonline.org/article/12078/>.
- Getzel, E. E. y Thoma, C. A. (2008). Experiences of college students with disabilities and the importance of self-determination in higher education settings. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 31(2), 77-84. <https://doi.org/10.1177/0885728808317658>.
- Góngora, J. J. (2005). *La autogestión del aprendizaje en ambientes educativos centrados en el alumno*. <https://sitios.itesm.mx/va/diie/docs/autogestion.pdf>.
- Grosso, L. (2022). Inclusión y discapacidad. En S. César, L. Grosso, N. Limeres y J. M. Tomé, *El desafío de la diversidad*. Bonum.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2020). *Censo de población y vivienda 2020: resultados complementarios*. INEGI. https://inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/Censo2020_Resultados_complementarios_EUM.pdf.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- López, A. A. (2022). Las personas con discapacidad, su derecho a la educación superior y las barreras para ejercerlo. En J. Pérez-Castro (Coord.). *El derecho a la educación de las personas con discapacidad* (pp. 107-131). IISUE-UNAM.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Innovación Educativa*, (21), 37-54. https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039-056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

- Lugo, M. y Alcántara, L. (8-10 de noviembre de 2017). Herramientas en la autogestión sostenible para la empleabilidad [ponencia]. Congreso Internacional de Pedagogía Social “Pedagogía Social y Desarrollo Humano”. XXX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social. Sevilla, España. <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/74267/Herramientas%20en%20la%20autogestion%20sostenible%20para%20la%20empleabilidad.pdf?sequence=1>.
- Macías Narro, A. (2010). Autogestión. La reforma pendiente (versión extensa). *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía*, 8(15), 1-68. <https://www.odiseo.com.mx/2010/8-15/pdf/macias-autogestion-reforma-pendiente-version-extensa.pdf>.
- Márquez Pérez, I. M. (2023). *Desarrollo de habilidades personales y sociales de las personas con discapacidad*. 2ª ed. IC Editorial.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Trillas.
- Moiragh, E. C. (2018). Los relatos de vida como recurso de investigación de problemáticas vocacionales. *De prácticas y discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 7(9), 39-54. <https://doi.org/10.30972/dpd.792800>.
- Moriña-Díez, A. (2014). Resultados. Humanidades. En A. Moriña-Díez (Coord.). *Análisis de las barreras y ayudas que los estudiantes con discapacidad identifican en la universidad* (pp. 91-116). 3Ciencias.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011). *Guía para la autogestión y vinculación interinstitucional desde las escuelas laborales*. OEI. <https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/guia-para-la-autogestion-y-vinculacion-interinstitucional-desde-las-escuelas-laborales>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Declaración universal de bioética y derechos humanos*. Unesco. <https://www.sergas.es/Asistencia-sanitaria/Documents/599/146180S.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Unesco. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. OMS. https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf.
- Organización Panamericana de la Salud (2021). *Personas con discapacidad. Un enfoque basado en los derechos humanos*. OPS. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/55201/OPSLEGDHds3210001_spa.pdf?sequence=4&isAllowed=y.
- Pérez-Castro, J. (2019). Tres modelos para ampliar las oportunidades educativas de personas con discapacidad. En J. Pérez. y A. A. López-Campos (Coords.). *Discapacidad, inclusión social y educación* (pp. 61-84). IISUE-UNAM.
- Pérez-Castro, J. (2023). La inclusión educativa en el nivel superior: una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educacao Especial*, 29, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0249>.
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral en el niño*. Fontanella.
- Saña, H. (1976). Fundamentos teórico-históricos de la autogestión. *Documentación social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, (21), 9-23. <https://www.caritas.es/main-files/uploads/1976/01/DS100021-LA-AUTOGESTION-ocr.pdf>.
- Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (Eds.) (1998). *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. The Guilford Press.
- Simón, G. (2018). La investigación cualitativa en el diseño. En M. I. Arbesú y J. L. Menéndez (Coords.) (2018). *Métodos cualitativos de investigación en educación superior* (pp. 169-185). Universidad Autónoma Metropolitana y Newton Edición y Tecnología Educativa.

- Smith, P. A. (2001). Understanding self-regulated learning and its implications for accounting educators and researchers. *Issues in Accounting Education*, 16(4), 663-700. <https://doi.org/10.2308/iace.2001.16.4.663>.
- Villardón, L. y Yániz, C. (2011). *La autogestión del aprendizaje y la autonomía e iniciativa personal*. UNIVEST. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3759/260.pdf?sequence=1>.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.