

Universidad de Sonora

Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Sociales

Maestría en Innovación Educativa

Factores que influyen en la elección de carrera del estudiantado universitario con discapacidad

Tesis

Presenta:
Gabriela Soto Ramírez

Directora:
Dra. Claudia Cecilia Norzagaray Benítez

Codirector:
Dr. Diego López Dórame

Comité
Dr. Juan Pablo Durand Villalobos
Mtra. Julia Irene López González

Hermosillo, Sonora. Marzo 2026

Hermosillo, Sonora a 5 de marzo de 2026

Dra. María de los Ángeles Maytorena Noriega
Coordinadora de la Maestría en Innovación Educativa
Presente.

Por este medio, se le informa que el trabajo titulado "*Factores que influyen en la elección de carrera del estudiantado universitario con discapacidad",* presentado por la pasante de maestría Gabriela Soto Ramírez con número de expediente 214214032, cumple con los requisitos teóricos-metodológicos, para ser sustentado en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación. Agradeciendo de antemano la atención a la presente, enviamos un cordial saludo

Atentamente



Dra. Claudia Cecilia Norzagaray Benítez
Directora de tesis



Dr. Diego López Dórame
Co-director de tesis



Dr. Juan Pablo Durand Villalobos
Asesor de tesis



Mtra. Julia Irene López González
Asesor de tesis

Dedicatoria

Hay tantas cosas que quisiera decir en estas líneas, tanto que quisiera expresar a las personas que estuvieron conmigo en cada momento de este trabajo y de esta experiencia, que fue mucho más que un proceso académico.

A mi esposo y a mi hijo, quienes me sostuvieron en los momentos de estrés, desvelo y cansancio, pero también caminaron a mi lado en la alegría y la satisfacción de estar haciendo algo que me hacía feliz: aprender. A mi esposo Humberto, por su presencia incondicional, su paciencia infinita, su compañía y su amor constante. Y a mi hijo Dante, que me acompañó desde el vientre durante los últimos meses de esta maestría, compartiendo conmigo cada momento, cada palabra escrita y cada capítulo. Sin ustedes, esta historia sería distinta y hoy no estaría escribiendo estas palabras. Son mi mejor equipo en todos los sentidos, y este logro también les pertenece. Los amo.

A mis padres, y de manera especial a mi mamá, Elvira, por estar siempre pendiente de mí, de cómo me sentía y de mis avances, no solo en este trabajo, sino en la vida. Gracias por acompañarme con amor en cada etapa de mi existencia.

A mis hermanos Javier y Ana Paula, por su apoyo constante, comprensión y palabras de aliento a lo largo de este proceso.

A mi Mima, que aunque no está físicamente conmigo, siempre me acompaña en cada etapa de mi vida.

A mi Kira, que siempre me esperó para irse a dormir hasta que apagaba la última luz, mirándome en silencio para saber si ya era momento de descansar o si aún quedaba algo más por hacer.

A Dios, por permitirme vivir esta experiencia.

Agradecimientos

Expreso mi más sincero agradecimiento a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) por el apoyo brindado, el cual fue fundamental para la realización y culminación de mis estudios de maestría.

A la Universidad de Sonora, por abrirme sus puertas y ofrecerme un espacio académico de excelencia para mi formación profesional. De manera especial, agradezco a la Maestría en Innovación Educativa por el acompañamiento académico, la calidad de sus docentes y las oportunidades de crecimiento intelectual que me brindó durante este proceso.

A mi directora de tesis, la Dra. Claudia Cecilia Norzagaray Benítez, por su orientación, compromiso, paciencia y valiosas aportaciones que enriquecieron profundamente esta investigación. Agradezco también su empatía y apoyo constante, no solo en el ámbito académico, sino también en lo personal, los cuales fueron fundamentales durante este proceso. A mi codirector, el Dr. Diego López Dorame, por su constante disposición, valiosas observaciones y acompañamiento académico a lo largo de este proceso, los cuales contribuyeron significativamente al desarrollo de este trabajo. A mi lectora, la Mtra. Julia Irene López González, por su tiempo, disposición y por las observaciones y sugerencias compartidas durante la revisión de este trabajo, las cuales fueron muy valiosas en este proceso.

Reconozco y agradezco al Dr. Juan Pablo Durand Villalobos, coordinador del programa y miembro de mi comité, por su guía, respaldo institucional y por impulsar a la reflexión crítica a lo largo de esta etapa formativa. De igual manera, agradezco a la Dra. María de los Ángeles Maytorena Noriega por asumir la coordinación del programa y continuar fortaleciendo el acompañamiento académico a los estudiantes.

A todos los docentes que formaron parte de mi preparación académica, gracias por compartir sus conocimientos, experiencias y compromiso con la educación.

Extiendo también mi gratitud a mis amigas Andrea, Dania y Luz, por su compañía, ánimo y respaldo incondicional, que fueron fundamentales para mantener la motivación y el equilibrio durante esta etapa académica.

Finalmente, agradezco a mis compañeros y compañeras de generación, por el aprendizaje compartido y el apoyo mutuo. De manera especial, a Ana Paula Prado, por su acompañamiento, amistad y apoyo constante dentro de este ambiente educativo.

Resumen

La elección de carrera en la educación superior es un proceso complejo para el estudiantado, y en condiciones como la discapacidad puede favorecer o limitar sus decisiones académicas. El objetivo de esta investigación fue analizar los factores que influyen en la elección de carrera del estudiantado con discapacidad de la Universidad de Sonora, con el propósito de identificar diferencias por tipo de discapacidad, área de estudio y etapa de formación. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo; la muestra estuvo conformada por 35 estudiantes universitarios con discapacidad; para la recolección de información se utilizó el Inventario de Factores que Influyen en la Elección de Carrera, adaptado al contexto de la población estudiada, el cual mide factores individuales, familiares e institucionales asociados a la elección de carrera. Los resultados muestran que los factores individuales, particularmente los intereses personales y la percepción de habilidades académicas, presentan mayor peso en la elección de carrera; el análisis comparativo evidenció diferencias estadísticamente significativas en los factores institucionales, especialmente en la accesibilidad física y tecnológica, la disponibilidad de apoyos académicos y las adecuaciones curriculares, según el tipo de discapacidad y la etapa de formación; en contraste, los factores familiares, como el apoyo emocional, el respaldo económico y las expectativas familiares, no mostraron diferencias significativas entre los grupos analizados, aunque el apoyo emocional se reconoce como un elemento constante en el proceso de decisión. Se concluye que la elección de carrera del estudiantado con discapacidad está influenciada principalmente por factores individuales e institucionales, lo que subraya la necesidad de fortalecer estrategias institucionales de orientación y apoyo que respondan a las características específicas de esta población.

Palabras clave: elección de carrera, discapacidad, factores asociados, educación superior, inclusión educativa.

índice general de contenidos

Introducción ……..... 11
Capítulo 1. Planteamiento del problema …….……..... 14
1.1 Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad: políticas de inclusión y tendencias …….……..……... 15
1.2 Estudios sobre factores de elección de carrera en estudiantes con y sin discapacidad ……... 27
1.3 Formulación del problema …….……..…..... 35
1.4 Justificación …….……..……... 38
Capítulo 2. Discapacidad y elección de carrera: perspectivas teóricas y conceptuales ……..41
2.1 Concepto y tipos de discapacidad ……..……..…… 41
2.2 La elección de carrera y sus implicaciones conceptuales ……..... 44
2.3 Teorías sobre elección de carrera ……..……..……. 46
2.4 Factores de elección de carrera en estudiantes universitarios con discapacidad ….… 51
2.5 Objetivos de investigación …..……..... 55
Objetivo general ……..……... 55
Objetivos específicos ……..……..... 55
Capítulo 3. Método ……..……..……..…. 56
3.1 Tipo de estudio ……..…….. 56
3.2 Población ……..…….. 57
3.3 Muestra ……..,.…57
3.4 Instrumentos ……..……..... 58
3.5 Procedimiento ……...……..……. 61
3.6 Análisis de datos ……..……..... 62
3.7 Consideraciones éticas ……..……..…… 64
3.8 Declaración de uso de IA ……..…….. 65
Capítulo 4. Resultados ……..……..……..……..…… 67
4.1 Análisis descriptivos de resultados de los factores individuales, familiares e institucionales ……...…… 67
4.2 Análisis de diferencias entre grupos en relación con los factores de elección de carrera ……..… 69
4.2.1 Factores que influyen en la elección de carrera según el tipo de discapacidad ……70
4.2.2 Factores que influyen en la elección de carrera según áreas de estudio ……70
4.2.3 Factores que influyen en la elección de carrera según etapa de formación .. 70
Capítulo 5. Discusión y Conclusión ……..……..… 72
Referencias …..…….……..……..... 79
Apéndices …..…..…….……..……..... 91
Apéndice 1. Instrumento ...……..... 91
Apéndice 2. Instrumento ajustado a estudiantes con discapacidad ……..... 93

Apéndice 3. Informe de dirección de Apoyo a Estudiantes sobre la matrícula del estudiantado con discapacidad en la Universidad de Sonora ……..…….. 95
Apéndice 4. Resultados de Coeficiente de Validez de contenido y estadísticos descriptivos de juicio de expertos ……...…….…..…… 99
Apéndice 5. Tabla de resultados de la prueba de normalidad por ítem mediante Shapiro – Wilk …….....….. 107
Apéndice 6. Análisis de diferencias con prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes por tipo de discapacidad …..……..…….....… 108
Apéndice 7. Análisis de diferencias con prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes por área de estudio ……..……..……..…… 110
Apéndice 8. Análisis de diferencias con prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes por etapa de formación ……..…… 112

índice de tablas

Tabla 1. Matrícula y nuevo ingreso de estudiantes universitarios con discapacidad por campo amplio de formación profesional del ciclo 2024- 2025 en Sonora y Hermosillo ……..... 23
Tabla 2. Matrícula y nuevo ingreso de estudiantes universitarios sin discapacidad por campo amplio de formación profesional del ciclo 2024- 2025 en Sonora y Hermosillo 23
Tabla 3. Matrícula de estudiantes universitarios con discapacidad por campo amplio y especifico de formación profesional en el ciclo 2021-1 y 2021-2 en la Universidad de Sonora Campus Hermosillo …… 26
Tabla 4. Comparación de estudios sobre factores de elección de carrera en estudiantes con y sin discapacidad, según categorías identificadas en la literatura ……..... 34
Tabla 5. Supuestos, principales exponentes y enfoque de teorías psicológicas y de otras disciplinas que han abordado la elección de carrera ……..... 50
Tabla 6. Interpretación del Coeficiente de Validez de Contenido para cada ítem ……..... 59
Tabla 7. Coeficientes de Validez de Contenido (CVC) por Ítem de Factores Individuales y su Interpretación ……..... 99
Tabla 8. Coeficientes de Validez de Contenido (CVC) por Ítem de Factores Familiares y su Interpretación ……..... 100
Tabla 9. Coeficientes de Validez de Contenido (CVC) por Ítem de Factores Institucionales y su Interpretación ……..... 100
Tabla 10. Estadísticos descriptivos de la categoría Claridad en la dimensión de factores individuales ……..…….. 101
Tabla 11. Estadísticos descriptivos de la categoría Coherencia en la dimensión de factores individuales ……..…. 102
Tabla 12. Estadísticos descriptivos de la categoría Relevancia en la dimensión de factores individuales 102
Tabla 13. Estadísticos descriptivos de la categoría Claridad en la dimensión de factores familiares …..……... 103
Tabla 14. Estadísticos descriptivos de la categoría Coherencia en la dimensión de factores familiares ……..…….. 104
Tabla 15. Estadísticos descriptivos de la categoría Relevancia en la dimensión de factores familiares 104
Tabla 16. Estadísticos descriptivos de la categoría Claridad en la dimensión de factores institucionales ……..……..……. 105
Tabla 17. Estadísticos descriptivos de la categoría Coherencia en la dimensión de factores institucionales ……..……... 106
Tabla 18. Estadísticos descriptivos de la categoría Relevancia en la dimensión de factores institucionales ……..……... 106
Tabla 19. Estadísticas de fiabilidad por dimensión y escala total ……..... 63
Tabla 20. Prueba de normalidad Shapiro - Wilk para los factores de estudio ……..... 64
Tabla 21. Tabla de resultados de la prueba de normalidad por ítem mediante Shapiro – Wilk .. 107
Tabla 22. Estadísticos descriptivos de los ítems para medir factores individuales ……..... 67

Tabla 23. Estadísticos descriptivos de los ítems para medir factores familiares 68
Tabla 24. Estadísticos descriptivos de los ítems para medir factores institucionales 69
Tabla 25. Análisis de diferencias con prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes por tipo de discapacidad 108
Tabla 26. Análisis de diferencias con prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes por área de estudio ……..... 110
Tabla 27. Análisis de diferencias con prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes por etapa de formación ……..... 112

índice de figuras o ilustraciones

Figura 1. Matrícula y nuevo ingreso del estudiantado universitario con discapacidad en México de 2017 a 2025 ……..... 20
Figura 2. Matrícula y nuevo ingreso del estudiantado universitario con discapacidad en Sonora de 2017 a 2025 ……..... 22
Figura 3. Principales factores asociados a la elección de carrera en estudiantes universitarios con discapacidad ……..... 55

Introducción

La elección de carrera es un momento importante en la vida de cualquier individuo, es una decisión que implica considerar diversos aspectos y se ve influenciada por factores como la situación social, económica y cultural de los estudiantes, la profesión o escolaridad de los padres, la influencia de familiares, amigos y conocidos, los medios de comunicación accesibles, los intereses personales, habilidades y valores, así como la motivación respecto a dicha elección (Limjuco et al., 2018).

Esta decisión cobra aún mayor relevancia en el contexto de la educación superior, Barrera (2015) destaca que los estudiantes enfrentan una serie de responsabilidades significativas, las cuales abarcan aspectos sociales, educativos y económicos que demandan la adquisición de competencias clave. En primer lugar, los estudiantes deben desarrollar la capacidad para resolver conflictos y enfrentar problemas que serán determinantes para su futuro. En segundo lugar, es necesario que aborden su proceso educativo como agentes de cambio en su entorno. Por último, requieren fortalecer sus habilidades y destrezas para superar los obstáculos que puedan surgir en su camino académico y profesional.

Como se ha mencionado, la elección de carrera es sustancial en la trayectoria profesional del individuo, para aquellos que enfrentan discapacidades, este proceso adquiere una relevancia mayor. En palabras de Brown y Lent (2016) la elección de carrera es un proceso complejo que involucra la interacción de factores individuales, sociales y contextuales, que influyen en la toma de decisiones a lo largo de la vida de un individuo. Para estudiantes con discapacidad, esta determinación no solo implica la consideración de sus intereses y habilidades, sino también la identificación de los apoyos necesarios para asegurar un trayecto académico y profesional exitoso (Castignani, 2017).

La inclusión en la educación superior debe considerarse desde la elección de carrera, ya que existen factores específicos relacionados con la discapacidad que influyen en esta toma de decisiones. Hernández (2023) afirma que la accesibilidad y las adaptaciones son fundamentales, las barreras arquitectónicas y la falta de adaptaciones en instituciones educativas y lugares de trabajo pueden restringir significativamente las opciones de carrera para los estudiantes con discapacidad. En este sentido, Suárez et al. (2020) mencionan que la disponibilidad de tecnologías asistivas y servicios de apoyo es favorecedor para la inclusión educativa y profesional de las personas con discapacidad.

El estigma y la discriminación continúan teniendo una influencia relevante, ya que los prejuicios sociales y laborales pueden desmotivar a los estudiantes con discapacidad a optar por determinadas carreras, restringiendo así sus aspiraciones y posibilidades de desarrollo. En este sentido, García y Rodríguez (2020) destacan que el estigma vinculado a la discapacidad persiste como una barrera importante para la participación plena en el ámbito laboral.

Diversos autores (Hewett et al., 2017; Moola, 2015; Moriña & Cotán, 2017) coinciden en que, en el contexto de la educación superior, los estudiantes con discapacidad afrontan más desafíos que sus compañeros sin discapacidad, lo que implica una mayor inversión de tiempo y esfuerzo para superarlos. En este nivel educativo, el análisis de las barreras ha sido menos abordado en comparación con la educación obligatoria.

Los estudiantes con discapacidad enfrentan barreras en distintos momentos de su vinculación con la educación superior y el mundo laboral, las cuales influyen de manera anticipada en la elección de una carrera profesional. En el contexto universitario, se identifican dificultades relacionadas con metodologías poco adaptadas, falta de apoyo docente, rigidez en la enseñanza y escasa empatía en las relaciones académicas, afectando el rendimiento, el bienestar emocional y el sentido de inclusión. Además, la estigmatización y la ausencia de apoyos adecuados como orientación, tutores especializados, tecnología asistiva y metodologías inclusivas pueden generar experiencias de exclusión (Saía et al., 2024).

Estas experiencias no se limitan al contexto universitario, sino que se proyectan hacia las expectativas sobre la inserción laboral futura, influyendo en las decisiones vocacionales. En este sentido, el mercado laboral representa otro ámbito en el que se reconocen múltiples barreras, como actitudes negativas de los empleadores, requisitos laborales y procesos de reclutamiento complejos, así como la inaccesibilidad física. A ello se agregan la limitada disponibilidad de puestos adecuados, los modelos y ritmos de trabajo inflexibles, así como la percepción de insuficientes competencias laborales y la baja autoconfianza que pueden experimentar las personas con discapacidad (Grover & Piggott, 2015).

En este contexto, la presente investigación propone analizar los factores que intervienen en la elección de carrera del estudiantado con discapacidad de la Universidad de Sonora, para ello, la elección de carrera se analizará a partir de tres dimensiones: individual, familiar e institucional, las cuales permiten comprender de manera integral los elementos que influyen en dicho proceso de decisión.

En el primer capítulo se revisan aspectos relacionados con la educación inclusiva y la situación de los estudiantes con discapacidad en la educación superior. Se analizan las políticas de inclusión, las trayectorias educativas y datos estadísticos relevantes, así como estudios previos sobre los factores que influyen en la elección de carrera. Además, se formula el problema de investigación y se justifica la pertinencia social, institucional y académica del estudio.

El segundo capítulo aborda el marco teórico de la investigación, en el que se analizan los conceptos de discapacidad y elección de carrera, así como las principales teorías que explican este proceso desde distintos enfoques. Asimismo, se identifican los factores individuales, familiares e institucionales que influyen en la elección de carrera del estudiantado universitario con discapacidad, los cuales sustentan los objetivos del estudio.

El tercer capítulo describe el diseño metodológico de la investigación, detallando el tipo y alcance del estudio, la población y muestra participante, así como los instrumentos y procedimientos utilizados para la recolección y análisis de los datos. Asimismo, se exponen las técnicas estadísticas empleadas, los criterios de validez y fiabilidad del instrumento, y las consideraciones éticas que orientaron el desarrollo del estudio.

Los resultados derivados del análisis de los datos se presentan en el cuarto capitulo, se exponen los hallazgos obtenidos mediante análisis descriptivos e inferenciales no paramétricos, con el fin de identificar los factores que influyen en la elección de carrera del estudiantado universitario con discapacidad, así como las diferencias observadas según tipo de discapacidad, área de estudio y etapa de formación.

El quinto capítulo integra la discusión e interpretación de los resultados a la luz del marco teórico y de investigaciones previas, presentando las principales conclusiones del estudio, sus implicaciones, así como las limitaciones y líneas futuras de investigación.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2017) la inclusión se entiende como un proceso que busca asegurar la participación equitativa y significativa de todas las personas en la sociedad, sin importar sus diferencias individuales. En el ámbito educativo, la inclusión se enfoca en garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad y la oportunidad de participar plenamente en todas las actividades escolares, independientemente de sus habilidades, necesidades o características,

Para lograr la inclusión, se requiere considerar la situación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad, con el objetivo central en la búsqueda de una sociedad más equitativa y justa. En este sentido, tanto el marco legal como las políticas públicas desempeñan un papel relevante en la protección y promoción de los derechos de este grupo. Por consiguiente, se vuelve necesario examinar cómo se están abordando estas cuestiones en la normativa actual y qué medidas se están implementando para asegurar la inclusión; esto implica adoptar un enfoque basado en el reconocimiento y garantía de sus derechos (Pino & Valderrama, 2015).

La inclusión no solo consiste en garantizar el acceso a la educación, sino en construir entornos que valoren la diversidad y promuevan el desarrollo pleno de cada individuo. Este enfoque reconoce que todas las personas poseen distintas capacidades, intereses y formas de aprendizaje, por lo que el sistema educativo debe adaptarse para favorecer su participación y crecimiento personal (Martín et al., 2013). A su vez, la inclusión se fundamenta en principios de respeto, tolerancia, solidaridad y aceptación hacia todas las personas, sin importar sus condiciones o características. Promover una educación verdaderamente inclusiva implica desarrollar escuelas capaces de atender a todo el estudiantado, eliminando las barreras que limitan el acceso, la participación y el aprendizaje (Booth & Ainscow, 2015).

En este contexto, resulta fundamental profundizar en el concepto de barreras y facilitadores que inciden en los procesos de inclusión educativa. Para Jones (2021), las barreras se entienden como obstáculos que dificultan el acceso equitativo y la participación plena en diversos aspectos de la vida social. Por lo tanto, resulta relevante identificar las barreras específicas que enfrentan los estudiantes con discapacidad al elegir una carrera en la educación superior. Thomas (2014) plantea que este concepto posee un carácter dinámico, dado que surge de la interacción entre las personas y su entorno; es decir, elementos como objetos, normas, procedimientos o actitudes no son barreras por naturaleza, sino que pueden transformarse o adaptarse para promover la inclusión.

Estas barreras y facilitadores representan una de las múltiples rutas para promover la inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. Sus impactos se originan en la interacción de acciones colectivas, prácticas individuales y contextos sociales. Estos factores se manifiestan en diversas dimensiones de la experiencia académica y social del estudiantado con discapacidad, lo que evidencia la importancia de abordarlos de manera integral para impulsar una inclusión auténtica tanto en el ámbito educativo como en el social (Pérez, 2019).

1.1 Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en educación superior: políticas de inclusión y tendencias

Las políticas públicas han avanzado para lograr una educación de calidad que despliegue el máximo potencial de cada persona, subrayando que la inclusión es un derecho humano fundamental (UNESCO, 2023). Además, se resalta la importancia de que quienes trabajan con personas que requieren apoyo para su participación y aprendizaje en el aula consideren factores vinculados a su entorno familiar y comunitario, reconociendo el impacto de la cultura en su desarrollo (Sánchez, 2020).

En cuanto a la elección de carrera de estudiantes con discapacidad, persisten barreras estructurales e institucionales que limitan su acceso, permanencia y participación plena en la educación superior, aun cuando existen marcos normativos que reconocen el derecho a una educación inclusiva. En términos de accesibilidad física, muchas instituciones de educación superior no implementan adecuadamente las normativas vigentes, evidenciándose la ausencia de rampas, ascensores y espacios accesibles, lo que restringe la movilidad y autonomía del estudiantado con discapacidad (ONU, 2023).

Además, la accesibilidad digital continúa siendo una barrera relevante, dado que los materiales educativos y numerosas plataformas de aprendizaje virtual no están bajo criterios de diseño universal, lo que excluye a estudiantes con discapacidades visuales, auditivas o cognitivas (Smith, 2022). Esta situación se ve agravada por la falta de políticas institucionales claras y operativas que regulen la provisión de tecnología asistiva y materiales educativos accesibles dentro de las universidades (Jones, 2021).

La limitada disponibilidad de personal de apoyo especializado y la insuficiente implementación de adaptaciones curriculares evidencian debilidades en el cumplimiento de las políticas institucionales de inclusión, lo que dificulta que los estudiantes con discapacidad cuenten con los apoyos necesarios para su desarrollo académico (UNESCO, 2022).

Según datos recopilados por la UNESCO (2021) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2020) la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior ha mostrado un crecimiento significativo en diversas regiones del mundo, aunque las tasas de participación varían ampliamente entre países, este aumento ha llevado a una mayor diversificación en la elección de carrera por parte de estos estudiantes.

Sin embargo, estudios recientes han señalado que la elección de carrera de estudiantes con discapacidad no está influenciada únicamente por sus intereses académicos, sino también por las barreras estructurales y la falta de apoyos dentro del sistema educativo. Por ejemplo, han encontrado que estudiantes con discapacidad enfrentan obstáculos culturales y estructurales en los campos de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM), lo que limita su acceso y permanencia en estas disciplinas, aun cuando muestran interés académico en ellas; estas barreras pueden llevar a que su representación en áreas STEM sea menor en comparación con otras áreas de conocimiento, como las ciencias sociales o humanidades, si no se provee apoyo adecuado y accesibilidad efectiva (Heath et al., 2024; Fisher et al., 2021).

En concordancia con la Agenda 2015-2030, la UNESCO (2020) destaca la importancia de garantizar una educación inclusiva y equitativa como elemento central para el desarrollo sostenible. En este marco, el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 resalta la importancia de disminuir las desigualdades y de asegurar que todo el estudiantado, particularmente aquellos grupos en situación de vulnerabilidad como las personas con discapacidad, tenga acceso a oportunidades educativas de calidad. Este compromiso se materializa en metas como la 4.5, orientada a eliminar las disparidades educativas, y la 4.a, que promueve la creación de entornos de aprendizaje seguros, accesibles y adaptados para todos.

Otros objetivos refuerzan este enfoque inclusivo: el ODS 8 impulsa el acceso a empleo digno y productivo para todas las personas sin distinción (meta 8.5), mientras que el ODS 10 busca fomentar la inclusión social, económica y política de las personas con discapacidad (meta 10.2). En conjunto, estos lineamientos expresan una visión integral que aspira a construir sociedades más justas, donde la discapacidad no constituya una barrera para el pleno ejercicio de los derechos y la participación en igualdad de condiciones.

La inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior y en la elección de carrera continúa enfrentando desafíos significativos a nivel mundial. Según la UNESCO (2020), el acceso a la educación sigue siendo un reto persistente para esta población, debido a la presencia

de múltiples barreras que limitan su participación plena. Si bien existe un reconocimiento creciente sobre la importancia de avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva, la realidad en América Latina y el Caribe evidencia importantes brechas entre los marcos normativos y su implementación efectiva. En este sentido, la UNESCO (2025) señala que, aunque numerosas instituciones de educación superior expresan su compromiso con la inclusión de estudiantes con discapacidad, dicho compromiso no siempre se traduce en políticas, prácticas y acciones concretas que garanticen condiciones reales de acceso, permanencia y egreso en igualdad de oportunidades.

Las políticas de inclusión educativa para estudiantes con discapacidad varían considerablemente entre países. En el caso de Chile, la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845), de 2015, busca eliminar la discriminación y promover la igualdad de oportunidades en todo el sistema educativo. Sin embargo, su implementación en la educación superior continúa enfrentando desafíos importantes, especialmente en lo relativo a la accesibilidad de la infraestructura y a la disponibilidad de recursos educativos adecuados (Ministerio de Educación de Chile, 2020; UNESCO, 2021). A pesar de que países como Chile y Paraguay han adoptado marcos normativos orientados a la inclusión de todo el estudiantado, en muchas otras naciones las políticas y prácticas educativas siguen reproduciendo esquemas segregadores que profundizan la exclusión y perpetúan las desigualdades.

En Europa, países como Finlandia y Suiza han logrado avances notables gracias a la implementación de políticas y programas que aseguran apoyos y recursos adecuados para estudiantes con discapacidad. No obstante, en muchas naciones en desarrollo persisten barreras económicas, sociales y culturales que dificultan el acceso de estos estudiantes a la educación superior (UNESCO, 2023).

Suiza, por ejemplo, cuenta con un sistema educativo descentralizado en el que las principales divisiones administrativas establecen sus propias políticas. La Ley Federal para la Eliminación de Desventajas de las Personas con Discapacidad garantiza el acceso a la educación sin discriminación, promueve programas específicos y fomenta la adopción de tecnologías asistivas, de acuerdo con la OCDE (2023) y la Swiss Confederation (2022). Sin embargo, la efectividad de estas políticas puede variar entre regiones, lo que evidencia los retos derivados de un sistema territorialmente fragmentado.

Por su parte, Finlandia es reconocida internacionalmente por su modelo educativo inclusivo, que integra a los estudiantes independientemente de sus necesidades particulares. Sus

políticas contemplan planes de apoyo individualizados y un sistema de intervención de tres niveles (general, intensificado y especial), orientado a garantizar la plena participación en la vida escolar (Ministry for Foreign Affairs, 2023; OCDE, 2023). Este modelo ha consolidado a Finlandia como un referente mundial en cuanto a inclusión, mientras que países como Chile y Suiza avanzan en la implementación de iniciativas similares, aunque enfrentan desafíos contextuales específicos. Los enfoques adoptados por estas naciones, respaldados por organismos internacionales, ofrecen aprendizajes valiosos para fortalecer la inclusión educativa a nivel global.

En México, la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior ha sido impulsada por cambios legislativos y avances en políticas públicas orientadas a la igualdad de oportunidades, así como por la incorporación gradual de la perspectiva inclusiva en el sistema educativo. Asimismo, la creciente visibilidad social de las personas con discapacidad y su participación en distintos ámbitos han contribuido a ampliar su presencia en el contexto universitario (Pérez, 2016).

No obstante, estos avances normativos y sociales no se han traducido de manera homogénea en prácticas institucionales efectivas dentro de la educación superior. Aunque en los niveles educativos básicos se han consolidado algunas acciones de inclusión, en el nivel superior el progreso ha sido más limitado, particularmente en lo relativo a la elección de carrera y al acceso y permanencia en los estudios universitarios. Ello se asocia a la persistencia de barreras estructurales, como la ausencia de políticas públicas específicas que garanticen la implementación sistemática de ajustes razonables, la limitada accesibilidad de los servicios universitarios y la heterogeneidad institucional en la adopción de medidas inclusivas (Pérez, 2019; Pérez, 2021; UNESCO, 2024).

La legislación mexicana reconoce la educación como un derecho humano fundamental y la Ley General de Educación de 2019 establece que el Estado debe asegurar un sistema educativo inclusivo en todos sus niveles. Esto incluye la obligación de facilitar ajustes razonables para que las personas con discapacidad puedan participar plenamente en procesos educativos. No obstante, en México el acceso a la educación para las personas con discapacidad continúa presentando limitaciones. De acuerdo con datos del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, el 20 % de las personas con discapacidad de entre 15 y 59 años no ha recibido educación formal, en contraste con solo el 3 % de la población sin discapacidad en el mismo rango de edad (CONAPRED, 2017). Estas brechas educativas se manifiestan en todos los niveles escolares; sin

embargo, resultan especialmente críticas en los niveles medio superior y superior, donde únicamente el 22 % de las personas con discapacidad alcanza estos niveles académicos, frente al 46.9 % de la población general.

Información más reciente del Instituto Nacional de Estadística y Geografía confirma que la desigualdad educativa persiste y se acentúa conforme se avanza en la trayectoria escolar. Mientras que la mayoría de las personas con discapacidad concentra su escolaridad en los niveles básicos, su participación en la educación media superior y superior es significativamente menor en comparación con la población sin discapacidad (INEGI, 2021).

Para acortar las brechas resulta imperativo abordar las barreras físicas, sociales y actitudinales identificadas, esto conlleva no solo la optimización de la accesibilidad física en las instituciones educativas, sino también la implementación de programas de capacitación docente y sensibilización de la comunidad educativa en su conjunto (UNESCO, 2023). Asimismo, es esencial el desarrollo e implementación de políticas federales específicas que fomenten la expansión de oportunidades educativas para estudiantes con discapacidad en la educación superior (Pérez, 2019). Dichas políticas deben abordar la heterogeneidad institucional y proporcionar un marco coherente para la inclusión en todo el sistema de educación terciaria.

La implementación de políticas federales específicas adquiere mayor relevancia al observar los avances en la inclusión educativa reflejados en datos concretos. En este sentido, las estadísticas proporcionadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2025) destacan un crecimiento constante en la matrícula de estudiantes con discapacidad en México y en el estado de Sonora, evidenciando un impacto positivo de las iniciativas inclusivas en la educación superior. Sin embargo, estos logros requieren consolidarse mediante marcos normativos que no solo reconozcan la diversidad de condiciones que afectan a las personas con discapacidad, sino que también promuevan un enfoque centrado en la dignidad humana y la igualdad de oportunidades.

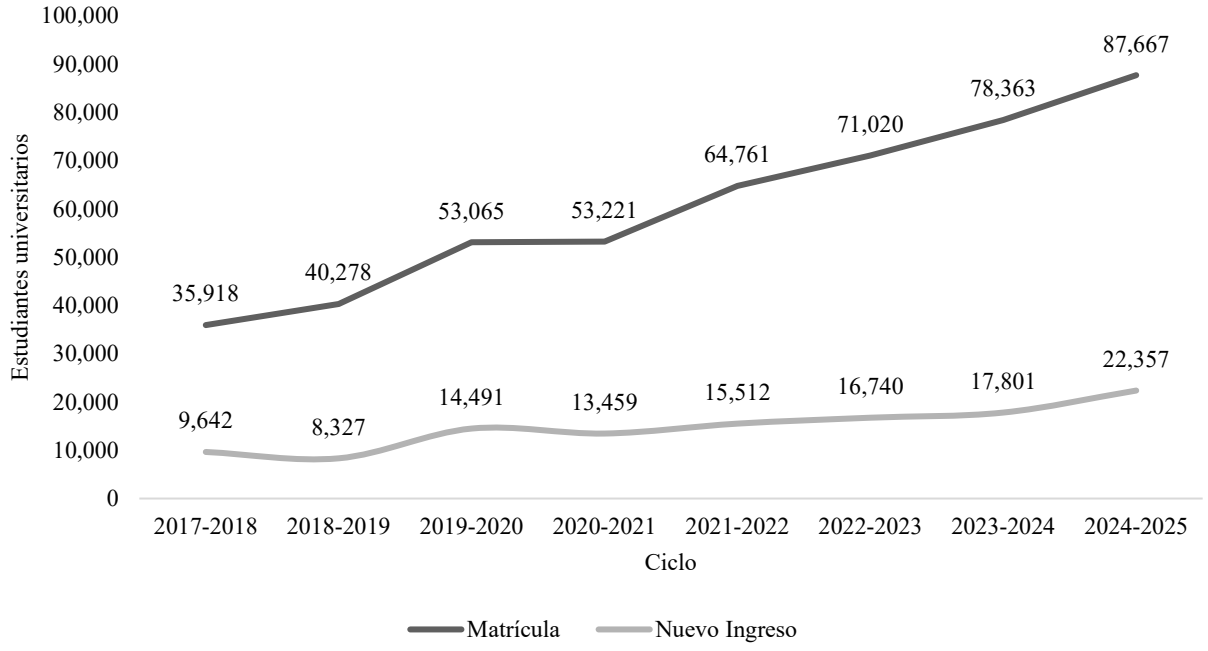
Con base en los registros de la ANUIES (2025), el análisis se centró en la información correspondiente al periodo comprendido entre 2017 y 2025, a pesar de que existen datos de otros ciclos. En dicho periodo, tanto a nivel nacional como en el estado de Sonora, se observa un aumento constante en la matrícula y en el nuevo ingreso de estudiantes universitarios con discapacidad.

Es importante señalar que la ANUIES emplea el término discapacidad para referirse a condiciones que afectan, en diversos grados, las capacidades y funciones sensoriales, intelectuales, motoras y emocionales de las personas. En este sentido, se reconoce a las personas con discapacidad como sujetos con necesidades específicas, cuyas limitaciones no deben disminuir su dignidad como seres humanos ni su derecho a participar plenamente en la vida comunitaria.

La Figura 1 muestra una visión detallada de la evolución de la matrícula y nuevo ingreso del estudiantado universitario con discapacidad en México durante el periodo 2017–2025. El análisis evidencia un crecimiento progresivo y sostenido en la matrícula total de estudiantes con discapacidad, la cual pasó de 35,918 en el ciclo escolar 2017–2018 a 87,667 en el ciclo 2024–2025. Este incremento de 51,749 estudiantes representa un aumento del 144% durante el periodo analizado. El nuevo ingreso de estudiantes con discapacidad tambien muestra una tendencia general al alza, a pesar de presentar fluctuaciones en algunos ciclos escolares. En términos comparativos, el nuevo ingreso aumentó de 9,642 estudiantes en el ciclo 2017–2018 a 22,357 en el ciclo 2024–2025, lo que equivale a un incremento del 132%.

Figura 1

Matrícula y nuevo ingreso del estudiantado universitario con discapacidad en México de 2017 a 2025



Fuente: Elaboración propia a partir de datos (ANUIES, 2025).

La implementación de políticas públicas orientadas al acceso de estudiantes con discapacidad a la educación superior ha contribuido a un incremento tanto en su ingreso como en su matrícula. Este aumento da cuenta de avances importantes en materia de inclusión educativa a nivel nacional y regional. No obstante, si bien se han logrado progresos relevantes, persisten desafíos y brechas en comparación con el estudiantado sin discapacidad, lo que evidencia la necesidad de fortalecer y dar continuidad a estas políticas para garantizar condiciones de acceso y permanencia más equitativas.

Es importante destacar que, en ciertas áreas, se observa un mayor énfasis en la inclusión de estudiantes con discapacidad, particularmente en aquellas relacionadas con el acceso y la permanencia en la educación superior. Este énfasis se atribuye a la implementación de programas específicos, como sistemas de apoyos académicos, adecuaciones curriculares y la creación de unidades u oficinas de atención a la discapacidad dentro de las instituciones, así como al compromiso institucional con los principios de la educación inclusiva (CEPAL, 2022; UNESCO, 2017).

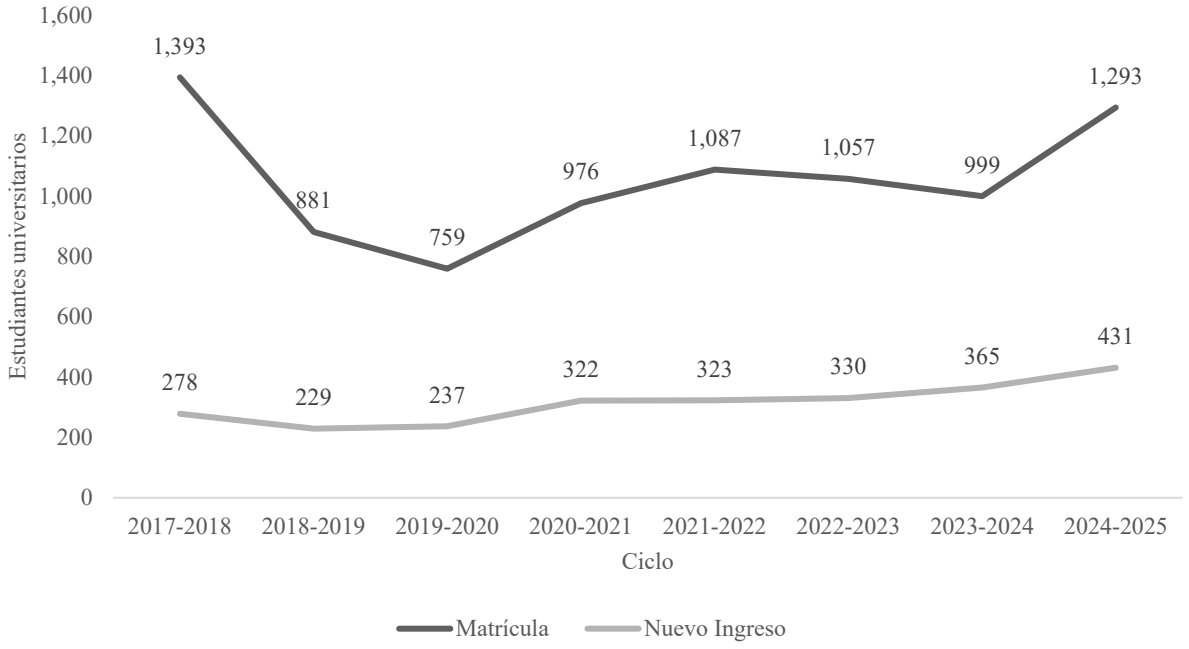
En relación con la matrícula de estudiantes universitarios con discapacidad en el Estado de Sonora, la información presentada en la Figura 2 muestra una variabilidad a lo largo del periodo analizado. Con base en datos de ANUIES, entre los ciclos escolares 2017–2018 y 2024–2025 la matrícula total de estudiantes universitarios con discapacidad en Sonora pasó de 1,393 a 1,293 estudiantes, lo que representa una disminución del 7.2 % en el periodo analizado. Este comportamiento no responde a una tendencia lineal de crecimiento o decrecimiento, sino a un patrón de contracción inicial seguido de una recuperación parcial, caracterizado por una caída más pronunciada a partir del ciclo 2018–2019 y una estabilización posterior. Este tipo de variaciones suele asociarse a momentos críticos de permanencia, en los que la insuficiencia o discontinuidad de los apoyos institucionales incide de manera diferenciada en el estudiantado con discapacidad (Ainscow, 2020; UNESCO, 2021). En este sentido, la disminución observada no necesariamente refleja un retroceso en el acceso, sino que pone en evidencia tensiones estructurales en la capacidad del sistema para sostener trayectorias académicas continuas, particularmente en etapas tempranas de consolidación de políticas y prácticas inclusivas.

El nuevo ingreso de estudiantes universitarios con discapacidad en Sonora presenta una tendencia general al alza, al pasar de 278 estudiantes en el ciclo 2017–2018 a 431 en el ciclo 2024–2025, lo que equivale a un incremento del 55 %. En contraste, la matrícula total exhibe un

comportamiento fluctuante, caracterizado por descensos y recuperaciones a lo largo de los distintos ciclos escolares. Esta disparidad entre el crecimiento sostenido del nuevo ingreso y la variabilidad de la matrícula total subraya la necesidad de ampliar el análisis más allá del acceso inicial a la educación superior, incorporando de manera explícita los procesos de permanencia y continuidad académica del estudiantado con discapacidad.

Figura 2

Matrícula y nuevo ingreso del estudiantado universitario con discapacidad en Sonora de 2017 a 2025



Fuente: Elaboración propia a partir de datos (ANUIES, 2025).

En la Tabla 1 se muestra la distribución de estudiantes universitarios con discapacidad por campo amplio de formación profesional durante el ciclo 2024–2025, la mayor matrícula de estudiantes universitarios con discapacidad se concentra en Ingeniería, manufactura y construcción, tanto en Sonora como en Hermosillo, seguida por Ciencias Sociales y derecho y Administración y negocios. En cuanto al nuevo ingreso, estas mismas áreas concentran el mayor número de estudiantes, destacando Ingeniería y Ciencias sociales y derecho. Hermosillo reúne más de la mitad de la matrícula y del nuevo ingreso total del estado, lo que evidencia su peso como principal centro de formación universitaria. Los campos con menor presencia de estudiantes corresponden a Agronomía y veterinaria, Servicios y Ciencias naturales, matemáticas y estadística, tanto en matrícula como en nuevo ingreso.

Tabla 1

Matrícula y nuevo ingreso de estudiantes universitarios con discapacidad por campo amplio de formación profesional del ciclo 2024- 2025 en Sonora y Hermosillo

Campo amplio de formación profesional	Matrícula en Sonora	Nuevo Ingreso en Sonora	Matrícula en Hermosillo	Nuevo Ingreso en Hermosillo
Administración y negocios	**238**	**79**	**106**	21
Agronomía y veterinaria	45	27	20	13
Artes y humanidades	63	20	60	17
Ciencias de la salud	129	39	66	17
Ciencias naturales, matemáticas y estadística	48	19	41	17
Ciencias sociales y derecho	**244**	**63**	**171**	**49**
Educación	59	18	28	9
Ingeniería, manufactura y construcción	**321**	**106**	**169**	**54**
Servicios	47	20	33	10
Tecnologías de la información y la comunicación	108	40	59	**26**
Total general	1,293	431	753	233

Fuente: Elaboración propia a partir de datos (ANUIES, 2023).

En la Tabla 2 se muestra la distribución de estudiantes universitarios sin discapacidad por campo amplio de formación profesional durante el ciclo 2024–2025, a nivel estatal y local. En Sonora, los campos con mayor matrícula y nuevo ingreso son Ingeniería, manufactura y construcción, Administración y negocios y Ciencias de la salud, seguidos por Ciencias sociales y derecho. De manera similar, en Hermosillo predominan Ingeniería, manufactura y construcción, Administración y negocios y Ciencias de la salud, concentrando también altos niveles de nuevo ingreso. Los campos con menor participación tanto en Sonora como en Hermosillo son Ciencias naturales, matemáticas y estadística, Artes y humanidades, Agronomía y veterinaria y Servicios.

Tabla 2

Matrícula y nuevo ingreso de estudiantes universitarios sin discapacidad por campo amplio de formación profesional del ciclo 2024- 2025 en Sonora y Hermosillo.

Campo amplio de formación profesional	Matrícula de estudiantes en Sonora	Nuevo Ingreso de estudiantes en Sonora	Matrícula de estudiantes en Hermosillo	Nuevo Ingreso de estudiantes en Hermosillo
Administración y negocios	**27,411**	**8,987**	**13,573**	**4,162**
Agronomía y veterinaria	4,529	1,321	1,844	487
Artes y humanidades	4,111	1,017	2,696	685
Ciencias de la salud	**19,843**	**5,736**	**10,918**	3,089
Ciencias naturales, matemáticas y estadística	3,985	1,031	2,561	726
Ciencias sociales y derecho	17,011	5,302	10,315	**3,179**
Educación	12,069	4,957	4,841	1,860
Ingeniería, manufactura y construcción	**33,455**	**9,772**	**16,054**	**4,812**
Servicios	4,723	1,714	2,455	872
Tecnologías de la información y la comunicación	5,852	1,690	2,612	769
Total general	132,989	41,527	67,573	20,641

Fuente: Elaboración propia a partir de datos (ANUIES, 2023).

El análisis de las Tablas 1 y 2 muestra que la distribución de la matrícula y del nuevo ingreso por campo amplio de formación profesional presenta patrones similares entre estudiantes

con y sin discapacidad, con una clara concentración en Ingeniería, manufactura y construcción, así como en Ciencias sociales y derecho y Administración y negocios, tanto a nivel estatal como en Hermosillo. En los campos de Agronomía y veterinaria, Servicios y Ciencias naturales, matemáticas y estadística se registra la menor presencia de estudiantes en ambos grupos. No obstante, en el caso del estudiantado con discapacidad, esta concentración en determinados campos resulta más acentuada y se acompaña de una menor diversificación hacia otras áreas. Aunque estas tendencias son consistentes con las observadas en el estudiantado sin discapacidad, persiste una disparidad significativa en las cifras de nuevo ingreso entre ambos grupos, lo que pone de manifiesto diferencias en el acceso y las oportunidades educativas. Si bien esta situación puede estar asociada a la presencia de barreras de inclusión en la educación superior, también es pertinente considerar que la baja representación en ciertos campos podría responder a una menor proporción de personas con discapacidad interesadas o disponibles para ingresar a ellos.

A nivel nacional, la concentración en ciertos campos de formación profesional podría reflejar una mayor conciencia y acceso a oportunidades en estos sectores específicos. En el ámbito estatal, las similitudes en las preferencias académicas entre estudiantes con y sin discapacidad indican avances hacia la integración y aceptación de la diversidad en el sistema educativo. A nivel local, la diversificación de campos de estudio entre los estudiantes con discapacidad podría ser un indicador de un mayor compromiso institucional. A pesar de estas similitudes, las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad al elegir una carrera son distintas a las de sus pares sin discapacidad.

El notable incremento en la matrícula de educación superior en los últimos años resalta la necesidad de comprender con mayor detalle los factores que influyen en la elección de carrera de los estudiantes con discapacidad. Analizar estos determinantes, junto con las barreras que aún persisten, es fundamental para diseñar políticas y estrategias verdaderamente efectivas. Dichos esfuerzos deben orientarse no solo a incrementar la inclusión, sino también a eliminar los obstáculos estructurales y socioculturales que continúan restringiendo el acceso, la permanencia y la participación plena de esta población en la educación superior.

En este contexto, algunas instituciones de educación superior han asumido compromisos explícitos para fomentar relaciones igualitarias y ambientes educativos inclusivos, atendiendo las necesidades de estudiantes con discapacidad y otros grupos en situación de vulnerabilidad. Un ejemplo de ello es la Universidad de Sonora, cuyo Plan de Desarrollo Institucional (PDI) 2021–

2025 incorpora como objetivo central la promoción de la inclusión y la equidad. A través de este enfoque, la universidad busca garantizar apoyos académicos, accesibilidad y seguimiento personalizado, elementos indispensables para reducir brechas históricas y favorecer el éxito escolar de grupos marginados. Si bien estas iniciativas representan avances importantes, su efectividad depende de su implementación práctica, la disponibilidad de recursos y la sensibilización continua de la comunidad universitaria.

La Tabla 3 presenta la distribución de la matrícula de estudiantes con discapacidad en el ciclo 2021-1 y 2021-2 en el Campus Hermosillo de la Universidad de Sonora (Cuevas et al., 2022), donde se observa una marcada concentración en el campo de Ciencias Sociales, que agrupa el 43.75% del total. Las licenciaturas en Derecho (17.96%) y Psicología (13.28%) destacan particularmente, lo cual puede atribuirse a que estos campos suelen ser percibidos como accesibles y relevantes socialmente, lo que puede atraer a una diversidad de estudiantes con diferentes intereses y habilidades. En contraste, los campos de Ciencias Exactas y Naturales, así como Humanidades y Bellas Artes, muestran una representación significativamente menor, con 10.15% y 9.38% respectivamente. La menor presencia de estudiantes con discapacidad en estos programas puede deberse a la naturaleza técnica y precisa de estos campos, así como a la posible falta de adaptaciones y recursos para apoyar a estos estudiantes. También a los estigmas y percepciones sociales sobre la discapacidad podrían influir en la elección de programas educativos (Chasen et al., 2025).

Tabla 3

Matrícula de estudiantes universitarios con discapacidad por campo amplio y específico de formación profesional en el ciclo 2021-1 y 2021-2 en la Universidad de Sonora Campus Hermosillo.

Campo amplio y especifico de formación profesional	Estudiantes con discapacidad	Porcentaje
Ciencias Exactas y Naturales	**13**	**10.15**
Licenciatura en Matemáticas	4	3.12
Licenciatura en Física	4	3.12
Licenciatura en Geología	3	2.35
Licenciatura en Tecnología Electrónica	2	1.56
Ciencias Biológicas y de Salud	**15**	**11.72**
Licenciatura de Químico Biólogo Clínico	7	5.46
Licenciatura en Ciencias Genómicas	2	1.56
Licenciatura en Medicina	2	1.56
Licenciatura en Ciencias del Deporte y de la Actividad Física	1	0.78
Licenciatura en Biología	1	0.78
Licenciatura en Ciencias Nutricionales	1	0.78
Licenciatura en Investigaciones Científicas y Tecnológicas	1	0.78
Ciencias Sociales	**56**	**43.75**
Licenciatura en Derecho	23	17.96
Licenciatura en Psicología	17	13.28
Licenciatura en Historia	8	6.25
Sociología y Administración Pública	5	3.9
Licenciatura en Trabajo Social	1	0.78
Licenciatura en Educación	1	0.78
Licenciatura en Seguridad Pública	1	0.78
Ciencias Económicas y Administrativas	**15**	**11.72**
Licenciatura en Administración	5	3.9
Licenciatura en Economía	4	3.12
Licenciatura en Contaduría Pública	2	1.56
Licenciatura en Ciencias Económicas y Administrativas	2	1.56
Licenciatura en Finanzas	1	0.78
Licenciatura en Mercadotecnia	1	0.78
Ingeniería	**17**	**13.28**
Ingeniero Agrónomo	5	3.9
Ingeniería industrial	5	3.9
Ingeniería Civil	3	2.35
Ingeniería en Sistemas de Información	2	1.56
Ingeniería Industrial y de Sistemas	1	0.78
Ingeniería Química y Metalurgia	1	0.78
Humanidades y Bellas Artes	**12**	**9.38**
Licenciatura en Música	1	0.78
Licenciatura en Artes plásticas	6	4.68
Licenciatura en Letras y Lingüística	2	1.56
Licenciatura en Arquitectura y diseño	1	0.78
Licenciatura en Literaturas Hispánicas	1	0.78
Licenciatura en enseñanza del Idioma Ingles	1	0.78
Total General	**128**	**100**

Fuente: Elaboración propia (Cuevas, 2021).

Según los registros de la Universidad de Sonora, la matrícula de la población estudiantil con discapacidad ha incrementado en los últimos ciclos escolares. En el ciclo 2023-1, la matrícula era de 102 estudiantes, de los cuales 90 pertenecían al Campus Hermosillo; para el ciclo 2024-1, la cifra aumentó a 170 estudiantes distribuidos en diversos campus y programas académicos,

concentrándose nuevamente la mayor proporción en Hermosillo con 140 estudiantes. En este último ciclo, la distribución por tipo de discapacidad indica que la mayor proporción corresponde a estudiantes con discapacidad psicosocial (41.17%), seguida de discapacidad visual (23.52%), física (14.11%) y auditiva (12.35%), mientras que el 8.82% corresponde a otras discapacidades no especificadas. Estos datos evidencian avances en la inclusión educativa; no obstante, persisten desafíos como la desigual distribución por áreas de formación y la escasa presencia en campos técnicos o altamente especializados, lo que revela la existencia de barreras estructurales que limitan el acceso equitativo a todas las trayectorias académicas (UNISON, 2024).

En conjunto, estos hallazgos destacan la necesidad de fortalecer las políticas públicas y los programas institucionales orientados a la equidad, asegurando apoyos suficientes y condiciones de accesibilidad a cualquier carrera de interés. Al mismo tiempo, el crecimiento de esta población en la educación superior muestra un compromiso creciente hacia la consolidación de entornos universitarios más inclusivos y diversos.

1.2 Estudios sobre factores de elección de carrera en estudiantes con y sin discapacidad

En este apartado se revisaron estudios enfocados en los factores que influyen en la elección de carrera universitaria, diferenciando estudios realizados en estudiantes con discapacidad y sin discapacidad. Esta revisión permite comprender el estado actual del conocimiento, identificar brechas y desafíos aún presentes y establecer un marco de referencia sólido para orientar la investigación.

La búsqueda bibliográfica se realizó en bases de datos académicas como Scielo, Redalyc, Dialnet y Google Scholar, priorizando estudios realizados en América Latina y publicados entre 2010 y 2025. Se identificó una limitada producción reciente, particularmente posterior a 2020, centrada en estudiantes universitarios con discapacidad, lo que evidencia una brecha en la investigación regional.

En un primer momento, se presentan las investigaciones específicas sobre estudiantes universitarios con discapacidad. Este análisis resulta esencial para detectar los posibles obstáculos que enfrentan estos estudiantes en el proceso de elección de carrera, y para proponer estrategias que favorezcan su inclusión, permanencia y éxito académico.

Fuenmayor y Gómez (2017) realizaron una investigación donde se aborda la diversidad de factores que influyen en la elección de carrera en estudiantes con discapacidad. El estudio se enfoca en talleres de educación laboral dirigidos a adolescentes y adultos con discapacidad, con edades

comprendidas entre 16 y 45 años. Se llevó a cabo mediante una metodología cualitativa, adaptada al entorno de los talleres, utilizando estudios etnográficos en cuatro fases para una comprensión profunda. Entre los factores identificados a partir del taller se encuentran autoconocimiento y aceptación de la discapacidad, apoyo familiar y social, acceso a información sobre opciones educativas y laborales, orientación vocacional especializada, adaptaciones en entornos educativos y laborales, expectativas personales y sociales, así como intereses, habilidades y aptitudes individuales. Se destaca la importancia de un enfoque interdisciplinario para atender de manera efectiva las necesidades de este grupo, reconociendo la relevancia del proyecto de vida, la toma de decisiones, el auto reconocimiento de la discapacidad y el uso de estrategias adaptativas en la orientación vocacional. El estudio muestra la necesidad de una orientación vocacional contextualizada y diversificada, que fortalezca las capacidades individuales y fomente la inclusión laboral y social.

Calderón (2020) investiga la vivencia universitaria de estudiantes con discapacidad visual en la Universidad Nacional de Costa Rica, abordando su proceso de elección de carrera. El estudio se centra en participantes de entre 18 y 30 años, inscritos en programas como Educación Musical, Economía, Enseñanza del Español y Educación Especial. La metodología cualitativa empleada adopta un enfoque fenomenológico con diseño narrativo tópico, utilizando entrevistas semiestructuradas para explorar intereses, habilidades y redes de apoyo. El estudio destaca a los intereses personales y las habilidades individuales influyen directamente en la elección de carrera, ya que los estudiantes tienden a seleccionar áreas que les gustan y en las que se destacan; el entorno familiar y el estilo de crianza también pueden afectar esta decisión, especialmente en términos de sobreprotección y preocupaciones sobre las oportunidades; y, contar con redes de apoyo, tanto en el hogar como en la universidad, es crucial para que los estudiantes con discapacidad visual puedan tomar decisiones informadas y sentirse respaldados. Estos factores personales y contextuales se entrelazan en la experiencia universitaria de las personas con discapacidad visual, ejerciendo un impacto significativo en su proceso de elección de carrera y en su desarrollo profesional.

El estudio llevado a cabo por Segura et al. (2015) analizó la relación entre el desarrollo vocacional y los factores que influyen en la elección vocacional de personas con discapacidad que cuentan con formación universitaria y se encuentran insertas en el ámbito laboral. La muestra estuvo conformada por 30 titulados universitarios con discapacidad, distribuidos de manera equitativa entre hombres y mujeres, cuyas edades oscilaron entre los 23 y 55 años. El muestreo

utilizado fue incidental, incluyendo a todos los sujetos interesados que cumplían con los requisitos del estudio. Se brindó apoyo y asistencia a los participantes según sus necesidades, adaptándose a sus discapacidades. Se utilizó el Cuestionario de Biodatos Universitarios (CBU), adaptado para sujetos con discapacidad, que consta de preguntas relacionadas con la temática del estudio. El cuestionario de autoinforme permitió a los participantes seleccionar las opciones que mejor definían su situación en cada indicador, incluyendo la discapacidad, la formación académica y otros factores relevantes. Se incluyeron nuevos ítems en el cuestionario para abordar el papel de la discapacidad en la elección vocacional, lo que resultó en un inventario de 34 ítems que exploraban diferentes influencias, como condicionantes familiares y estereotipos sociales. Se destaca que, a pesar de la presencia de la discapacidad, los intereses, preferencias y madurez vocacional son los principales motivos en la elección de carrera.

Castignani (2011) examinó la situación educativa y ocupacional de personas con discapacidad visual, centrándose en los motivos que influyen en las decisiones de los jóvenes durante esta transición. Sus hallazgos resaltan que estos estudiantes dan prioridad al interés en las actividades y tareas vinculadas con la carrera que eligen, mostrando una clara inclinación hacia las áreas que consideran atractivas y significativas. Además, aunque no resulta determinante, se observa que las limitaciones específicas derivadas de la discapacidad visual también pueden influir en la elección de carrera. La disponibilidad de apoyos y la accesibilidad en la institución educativa, junto con las adaptaciones bibliográficas, son aspectos que los estudiantes valoran. Asimismo, el uso de tecnologías accesibles emerge como un factor relevante, al mitigar las dificultades asociadas con la discapacidad visual y nivelar las oportunidades. Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad visual en el proceso de toma de decisiones vocacionales y educativas.

Mainardi (2018), desde un enfoque metodológico mixto, analizó las trayectorias académicas y la elección de carrera de estudiantes universitarios con discapacidad en dos universidades públicas argentinas. El estudio evidenció la influencia del autoconcepto académico, la autoestima, los intereses personales y los factores institucionales, como la accesibilidad física y tecnológica, en la toma de decisiones académicas. Asimismo, se identificó que la elección de carrera se ve significativamente influida por la accesibilidad física y tecnológica de las instituciones, la disponibilidad de apoyos y recursos, los intereses y habilidades personales, las expectativas familiares y sociales, y la percepción de oportunidades laborales. Los resultados del

estudio muestran que estos factores presentan una influencia significativa en la toma de decisiones académicas de este estudiantado.

Mella et al. (2014) realizaron un estudio descriptivo, exploratorio y transversal de enfoque cualitativo con estudiantes de la Universidad de Chile con discapacidad física, mental o sensorial, donde identificaron diversos factores que influyen en la elección de carrera, entre ellos la expectativa académica, autoconcepto, autopercepción de habilidades, intereses, dominio sobre el área de estudio, apoyo familiar, orientación. Asimismo, se destaca la importancia del acceso a información sobre el proceso de admisión especial y la disponibilidad de cupos de ingreso para estudiantes con discapacidad. Entre los facilitadores personales se mencionan la perseverancia y el interés por la carrera, elementos clave tanto para la elección como para la permanencia en los estudios universitarios. Finalmente, el uso de herramientas tecnológicas aparece como un factor facilitador del acceso a material de estudio adaptado, lo que evidencia la complejidad del proceso de elección de carrera y la necesidad de responder a las diversas necesidades del estudiantado con discapacidad en el contexto universitario.

El estudio realizado por Castillo et al. (2022) analizó las razones que influyen en la decisión de cursar estudios universitarios en estudiantes con discapacidad. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, entrevistando a 11 estudiantes con discapacidad visual, auditiva, motora y psicosocial, mediante un guion de entrevista semiestructurada que incluyó preguntas abiertas y cerradas, elaborado a partir de los aportes de la literatura sobre los factores que influyen en la selección de carrera y el ingreso al nivel superior. Las entrevistas se llevaron a cabo en modalidad virtual, utilizando plataformas de preferencia de los participantes. Entre los principales hallazgos se destaca la influencia significativa de la familia en la decisión de continuar estudios universitarios, así como el rol de padres, docentes y amistades como fuentes de motivación y apoyo. Se evidenció una escasa participación de los recursos institucionales, lo que posiciona al interés personal del estudiante como un elemento central en la toma de decisiones. Asimismo, el estudio resalta la importancia de considerar la relación entre el interés por un área específica, la discapacidad y la capacidad para afrontar los desafíos académicos, así como las experiencias de adaptación a la carrera seleccionada, subrayando la necesidad de fortalecer los servicios de orientación educativa para favorecer trayectorias académicas exitosas en esta población.

En otro estudio realizado por De la Sancha et al. (2025), se analiza el papel que desempeñan los principales agentes de socialización en el proceso de elección de carrera de estudiantes con

discapacidad. A partir de un enfoque cualitativo, los autores evidencian que la familia constituye una de las influencias más significativas, tanto como fuente de apoyo como de orientación, y en algunos casos de presión, en la toma de decisiones vocacionales. Asimismo, se destaca la incidencia de amigos y actores educativos, especialmente docentes y orientadores, quienes pueden facilitar o limitar el acceso a información y expectativas sobre las posibilidades académicas y profesionales. Los hallazgos subrayan que la elección de carrera no es un proceso exclusivamente individual, sino que se configura a partir de interacciones sociales y contextuales que influyen directamente en las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad.

Con respecto a la elección de carrera de los estudiantes sin discapacidad, Bravo y Vergara (2018) investigaron los determinantes de la elección de carrera entre estudiantes de undécimo grado en colegios públicos y privados de Barrancabermeja. Los resultados revelaron que las preferencias personales, el respaldo familiar, el contexto económico, los medios de comunicación y las vivencias previas son cruciales en la toma de decisiones vocacionales de los estudiantes, ofreciendo así una valiosa perspectiva para orientadores, padres y la sociedad en general.

Otro estudio realizado por Piñero (2015) se centró en comprender cómo los estudiantes valoran la utilidad de diferentes opciones educativas en su contexto social, utilizando la Teoría de la Acción Racional. Se llevaron a cabo análisis descriptivos y modelos estadísticos para explorar las relaciones entre variables como costos, riesgos y retornos económicos, y los factores que inciden en la elección de carrera. En los resultados del estudio se identificaron varios factores significativos entre los estudiantes universitarios, incluyendo el nivel educativo familiar, el género, el desempeño académico, el origen socioeconómico familiar, la trayectoria escolar, la escolaridad de los padres y la edad. Estos factores resultaron ser determinantes en las aspiraciones educativas de los estudiantes analizados, destacando la influencia de diversos aspectos en sus decisiones vocacionales.

Pineda (2015) desarrolló una investigación de enfoque descriptivo en la que examinó los factores individuales, socioeconómicos y académicos que inciden en la elección del programa académico de estudiantes en la ciudad de Bogotá. La muestra estuvo compuesta por 927 estudiantes que presentaron la Prueba Saber 11 en el primer periodo de 2009 y la Prueba Saber Pro en el segundo periodo de 2013, inscritos en programas presenciales agrupados en seis categorías específicas. La información fue obtenida a partir del Observatorio Laboral y analizada mediante estadística descriptiva y un modelo econométrico, con el fin de estimar la probabilidad

de elegir una carrera dentro de una categoría determinada. Los hallazgos evidenciaron que variables como la edad, el género, el estado civil, el estrato socioeconómico, las preferencias académicas y las expectativas salariales constituyen factores determinantes en dicha elección.

López y Hernández (2018) realizaron un estudio centrado en investigar el impacto de la influencia familiar y de personas significativas en la elección de carrera de jóvenes en México. Se realizó con 117 estudiantes del Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora, con edades entre 17 y 19 años, quienes cursaban quinto semestre de preparatoria y recibían clases de orientación educativa. Utilizando un diseño no experimental transaccional descriptivo y un muestreo aleatorio por conglomerados. Los resultados principales revelaron una relación entre la certeza en la elección de carrera y la dependencia hacia familiares o personas significativas: a mayor certeza en la elección de carrera, los jóvenes mostraban menor dependencia emocional hacia estas figuras. Además, se resaltó que la influencia materna destacaba como la más significativa en la toma de decisiones vocacionales de los participantes.

Norzagaray y López (2018) llevaron a cabo un estudio en el plantel del Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora (COBACH) en México, con el objetivo de explorar los factores que influyen en la elección de carrera entre los estudiantes. La muestra estuvo compuesta por 717 estudiantes de entre 15 y 20 años, y se empleó un diseño de investigación cuantitativo no experimental, con un enfoque transeccional descriptivo. El instrumento principal utilizado fue el Inventario de Factores que Influyen en la Elección de Carrera (IFIEC), que consta de 53 ítems medidos en una escala Likert del 1 al 5. Este inventario evaluó diversas dimensiones como inclinaciones personales, circunstancias sociales, influencia de la universidad, expectativas de la familia y otras personas. Los hallazgos revelaron que los factores de circunstancia social y la influencia de personas en la familia tuvieron una importancia regular en la elección de carrera, mientras que los elementos relacionados con la universidad fueron considerados como los menos relevantes. Se observó una preferencia por carreras en el área de Ciencias Biológicas y de la Salud, seguidas por las Ingenierías, siendo Medicina y Odontología las más demandadas.

La investigación desarrollada por Carrasco et al. (2014) analiza la elección de carrera en estudiantes chilenos de nivel socioeconómico bajo que cursan estudios en universidades altamente selectivas. El estudio adoptó un enfoque cualitativo y empleó entrevistas grupales semiestructuradas como técnica de recolección de información. La población de estudio incluyó estudiantes de primer año en carreras de Salud, Ciencias Sociales e Ingeniería, ingresados tanto

por vía regular como a través de programas de acción afirmativa. Los resultados del estudio se organizaron en tres categorías: factores personales, contextuales y de experiencia, identificando diferencias entre los dos tipos de ingreso. Se destacan elementos como el género, la influencia de la familia y la orientación vocacional en la elección de carrera de estos estudiantes de nivel socioeconómico bajo.

En un estudio realizado por Pin et al. (2023) se analizó la toma de decisiones para la elección de carrera universitaria en estudiantes de dos unidades educativas en Portoviejo, Ecuador. Se utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo, empleando la encuesta como instrumento de recolección de datos. La población de estudio estuvo conformada por 140 estudiantes de tercero de Bachillerato General Unificado de las unidades educativas "18 de octubre" y "Olmedo". Los resultados revelaron que la mayoría de los encuestados mostraban poco conocimiento sobre las profesiones y falta de seguridad en su elección de carrera. Los factores identificados que influenciaron la elección de carrera de los estudiantes fueron el proyecto de vida, la influencia de personas cercanas, principalmente los padres y la motivación.

En las investigaciones revisadas sobre estudiantes con discapacidad, se observa que se enfocan en individuos con diversas discapacidades físicas, sensoriales, intelectuales o psicosociales, explorando cómo estas condiciones influyen en su proceso de toma de decisiones vocacionales. En estos estudiantes, los factores que influyen en la elección de carrera suelen intensificarse, destacando el papel del apoyo familiar, la orientación especializada y el acceso a tecnología adaptativa (Calderón, 2020; Fuenmayor & Gómez, 2017; Mainardi, 2018; Mella et al., 2014; Segura et al., 2015).

En cuanto a los estudios sobre la elección de carrera en estudiantes sin discapacidad, se identifica una amplia gama de factores influyentes, tales como las preferencias individuales, el entorno socioeconómico y las experiencias previas. Estas investigaciones suelen considerar variables personales y contextuales, como el género, el nivel socioeconómico y la trayectoria educativa, con el fin de analizar su relación con la elección de carrera. Los instrumentos de medición más utilizados incluyen cuestionarios con escala tipo Likert, encuestas y modelos econométricos. En este marco, se emplean metodologías cuantitativas y mixtas orientadas a explicar los factores asociados a la elección de carrera (Jiménez, 2020).

La Tabla 4 presenta una comparación de los factores que influyen en la elección de carrera entre estudiantes con y sin discapacidad, organizados a partir de las categorías de factores

identificadas en los estudios revisados, ofreciendo una visión general de los principales aspectos abordados en cada investigación. Aunque ambos grupos comparten el propósito de comprender los procesos de toma de decisiones vocacionales, sus enfoques y hallazgos muestran diferencias importantes. Mientras las investigaciones sobre estudiantes con discapacidad se centran en identificar barreras específicas y proponer estrategias para favorecer la inclusión, los estudios realizados con estudiantes sin discapacidad se orientan a analizar los determinantes generales que intervienen en la elección de carrera dentro de la población estudiantil.

Tabla 4

Comparación de estudios sobre factores de elección de carrera en estudiantes con y sin discapacidad, según categorías identificadas en la literatura

Categoría de factores	Estudiantes con discapacidad	Estudiantes sin discapacidad	Análisis comparativo
Individuales	Autoconcepto, autoconocimiento, intereses, habilidades y expectativas académicas; reconocimiento y aceptación de la discapacidad; autodeterminación; autoestima y confianza en las propias capacidades (Castignani, 2017; Fuenmayor & Gómez, 2017; Mella et al., 2014; Segura et al., 2015).	Edad, género, estado civil, estrato social, preferencias académicas y expectativas salariales (Pineda, 2015).	Para ambos grupos influyen intereses y expectativas; sin embargo, en estudiantes con discapacidad destacan factores intrapersonales y de apoyo, mientras que en estudiantes sin discapacidad predominan factores sociodemográficos.
Familiares y redes de apoyo	Apoyo familiar, estilo de crianza, sobreprotección, influencia de padres, profesores y amigos, redes de apoyo y preocupaciones sobre oportunidades futuras (Calderón, 2020; Castillo et al., 2022; Fuenmayor & Gómez, 2017; Mainardi, 2018).	Nivel educativo familiar, escolaridad de los padres, influencia de familiares y personas cercanas, apoyo emocional y valoración del proyecto de vida (Bravo & Vergara, 2018; De la Sancha et al. (2025); Norzagaray & López, 2019; Pin et al., 2023).	Influye en ambos grupos, pero en estudiantes con discapacidad surgen dinámicas específicas como la sobreprotección o la dependencia del apoyo emocional, lo que puede limitar o potenciar su autonomía en la toma de decisiones.
Institucionales	Accesibilidad física, disponibilidad de adaptaciones académicas, barreras institucionales, procesos de orientación especializada, disponibilidad de tecnología asistiva, experiencias de adaptación en el entorno educativo (Castignani, 2017; Mainardi, 2018).	Orientación vocacional general, trayectoria escolar, acceso a información educativa, influencia de la experiencia escolar previa (Carrasco et al., 2014; López & Hernández, 2018).	En estudiantes sin discapacidad predominan factores generales, mientras que con discapacidad influyen las condiciones estructurales, como la accesibilidad y las adaptaciones, que pueden facilitar o limitar sus trayectorias académicas.
Contextuales	Percepciones sociales sobre la discapacidad, estigmas, accesibilidad al entorno, disponibilidad de recursos comunitarios, barreras sociales (Calderón, 2020; Castignani, 2017).	Estrato social, contexto socioeconómico, medios de comunicación, oportunidades laborales percibidas, experiencias contextuales (Bravo & Vergara, 2018; Pineda, 2015).	Estudiantes sin discapacidad enfrentan condiciones comunes a la población general, los estudiantes con discapacidad deben lidiar adicionalmente con estigmas y barreras sociales que restringen sus posibilidades vocacionales.

Elaboración propia a partir de la revisión de literatura

Como se mostró en la Tabla 4, los factores que influyen en la elección de carrera de los estudiantes universitarios con discapacidad son diversos y pueden agruparse en dimensiones individuales, familiares e institucionales (Ming, 2011). En comparación con sus pares sin

discapacidad, en quienes predominan factores generales como el capital socioeconómico, las preferencias académicas y la trayectoria escolar; las decisiones vocacionales de los estudiantes con discapacidad están fuertemente mediadas por condiciones estructurales y contextuales que moldean sus posibilidades reales de elección. Entre ellas destacan la accesibilidad física y digital, la disponibilidad de adaptaciones, la discriminación y la necesidad de apoyos especializados (Castignani, 2017; Castillo et al., 2022). Estas diferencias revelan que, aunque ambos grupos comparten ciertos determinantes vocacionales, los estudiantes con discapacidad enfrentan un proceso más complejo y condicionado por barreras adicionales, lo que subraya la importancia de profundizar en sus factores específicos y de fortalecer políticas y apoyos diferenciados que garanticen decisiones de carrera en condiciones de mayor equidad.

1.3 Formulación del problema

La inclusión de personas con discapacidad constituye un principio social y político fundamentado en el ideal de igualdad, el cual se concreta a través del reconocimiento de la equidad y la garantía de acceso a las oportunidades (Blanco, 2008).

El movimiento global de la Educación para Todos encapsula el ideal de la educación inclusiva, que busca garantizar oportunidades educativas equitativas para todos los individuos. Sin embargo, a pesar de la existencia de directrices en las políticas públicas educativas en este sentido, la realidad es que la construcción social y cultural de la escuela actual no logra satisfacer las necesidades de diversidad de todos los estudiantes, especialmente aquellos en condición de discapacidad (Flórez, 2016).

El ingreso, la permanencia y la participación plena en la educación superior representan desafíos significativos para las personas con discapacidad, quienes suelen enfrentar barreras adicionales que limitan su inclusión académica y social (Gairín & Suárez, 2014). A pesar de ello, en los últimos años se observa una tendencia positiva en cuanto al acceso de este grupo a la educación superior. De acuerdo con datos de la ANUIES (2025), la matrícula nacional de estudiantes con discapacidad ha aumentado de 35,918 en 2017 a 87,667 en 2025, mientras que el número de nuevos ingresos pasó de 9,642 a 22,357 en el mismo periodo. Estos incrementos evidencian un avance importante en la incorporación de estudiantes con discapacidad tanto en México como en el estado de Sonora.

Aunque se han registrado avances, continúan existiendo barreras estructurales, académicas y sociales que obstaculizan la plena inclusión de estos estudiantes. Identificar y comprender estas

barreras es fundamental para impulsar medidas que promuevan condiciones equitativas y garanticen el bienestar y el éxito académico del estudiantado con discapacidad. En este proceso, resulta esencial concebir la discapacidad no como una limitante, sino como una característica que requiere ajustes razonables y enfoques personalizados, especialmente en la elección de carrera, con énfasis en la autodeterminación y el liderazgo de las personas con discapacidad en el proceso.

En México, la investigación sobre este tema es escasa. Pérez (2019) señala que la falta de estudios dificulta comprender las condiciones que determinan las decisiones vocacionales de esta población y limita la formulación de políticas adecuadas. Además, la ausencia de información detallada sobre las barreras estructurales como la escasez de orientación vocacional adaptada, recursos accesibles y apoyos institucionales, obstaculiza la implementación de acciones concretas que favorezcan su desarrollo académico y profesional. En este sentido, comprender de manera profunda estos factores permitirá no solo visibilizar los obstáculos que persisten, sino también diseñar intervenciones pertinentes que garanticen una inclusión más equitativa en la educación superior y, por extensión, en el mundo laboral (Fernández & Pérez, 2020).

Los antecedentes resaltan una serie de factores clave que influyen en las decisiones sobre la elección de carrera por parte de estudiantes con discapacidad. Estos factores incluyen el autoconocimiento y aceptación de la discapacidad, el apoyo familiar y social, el acceso a información sobre opciones educativas, la orientación vocacional especializada, las adaptaciones en entornos educativos, las expectativas personales y sociales, así como los intereses, habilidades y aptitudes individuales (Calderón, 2020; Castillo et al., 2022; Mainardi, 2018; Mella et al., 2014; Segura et al., 2014). Estos elementos forman un conjunto integral que impacta significativamente en el proceso de elección de carrera y en el éxito académico y profesional de las personas con discapacidad (Fuenmayor & Gómez, 2017).

La presente investigación busca identificar los factores que los estudiantes con discapacidad consideran al momento de elegir su carrera profesional. Dichos factores se agrupan en tres categorías: individuales, familiares e institucionales. La literatura señala que la elección vocacional constituye un proceso complejo, influido por dimensiones personales, familiares e institucionales, las cuales interactúan de manera particular en el caso del estudiantado con discapacidad (Carrasco et al., 2014; De la Sancha et al., 2025; López & Hernández, 2018; Norzagaray & López, 2019; Pineda, 2015; Pin et al., 2023).

En relación con el ingreso a la educación superior, diversos estudios han identificado áreas problemáticas asociadas al ingreso y a la elección de carrera de estudiantes con discapacidad, donde la orientación vocacional desempeña un papel clave en su proceso de toma de decisiones académicas y profesionales.

En relación con el ingreso a la educación superior, la falta de orientación vocacional accesible, las expectativas familiares y las barreras institucionales, junto con apoyos insuficientes, configuran áreas problemáticas que inciden de manera significativa en la toma de decisiones sobre la elección de carrera en estudiantes con discapacidad, destacando el papel de la orientación vocacional en el proceso de toma de decisiones académicas y profesionales (Fuentes, 2010; Pérez, 2019).

Estudios sistemáticos en América Latina señalan que la producción científica sobre orientación vocacional dirigida a estudiantes universitarios con necesidades educativas especiales es aún limitada; no obstante, evidencian la necesidad de fortalecer prácticas y estrategias de acompañamiento específicas. Los hallazgos revelan limitaciones estructurales en los servicios de orientación, insuficiente formación especializada en orientadores y docentes, así como el impacto negativo de la pandemia en las trayectorias vocacionales. Además, se advierte la escasez de investigaciones que profundicen en las causas del malestar estudiantil derivado de elecciones de carrera poco ajustadas a sus capacidades, lo que refuerza la urgencia de implementar modelos de orientación vocacional inclusivos, continuos y centrados en la experiencia del estudiantado (Bonilla, 2025).

Además, investigaciones realizadas con profesionales que brindan orientación vocacional a estudiantes en situación de discapacidad han resaltado desafíos administrativos y de formación que dificultan la efectiva construcción del proyecto de vida y la elección de carrera de estos jóvenes (García & Arias, 2025). También se ha señalado que la articulación entre orientación educativa y las trayectorias de estudiantes con discapacidad carece de adecuaciones institucionales adecuadas, lo cual influye en su transición hacia la educación superior (Moreno, 2024).

A partir de ello, los factores que influyen en la elección de carrera se clasifican en tres categorías: individuales, familiares e institucionales. Analizarlos permitirá determinar si es necesario ajustar o fortalecer el apoyo que se brinda durante este proceso de decisión. Por ello, la investigación se orienta a responder la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los factores que

intervienen en la elección de carrera del estudiantado con discapacidad de la Universidad de Sonora?

1.4 Justificación

La discapacidad es una realidad social que impacta a millones de personas a nivel mundial. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), cerca del 15 % de la población global presenta algún tipo de discapacidad, lo que pone de manifiesto la dimensión de los desafíos que enfrentan para lograr una participación plena en los distintos ámbitos de la vida social. Desde la perspectiva de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), la discapacidad se configura a partir de la interacción entre las características individuales y las barreras presentes en el entorno, enfatizando así la responsabilidad de las instituciones en la creación de espacios accesibles, inclusivos y equitativos.

En el ámbito educativo, la discapacidad presenta desafíos relacionados con el acceso, la adaptación curricular y el apoyo individualizado. La UNESCO (2019) enfatiza la importancia de promover una educación que reconozca y valore la diversidad de habilidades y necesidades de todos los estudiantes, incluidas las personas con discapacidad. Para lograrlo, es fundamental implementar políticas y prácticas que garanticen su derecho a una educación de calidad en entornos accesibles e inclusivos. La experiencia de las personas con discapacidad en la educación universitaria es variable y en muchos casos desafiante. A pesar de avances importantes, los estudiantes con discapacidad continúan subrepresentados en la educación superior, lo cual evidencia que persisten dificultades para su ingreso, permanencia y participación plena.

A pesar del incremento en el acceso a la educación superior por parte de estudiantes con discapacidad, persisten vacíos de conocimiento respecto a los factores que influyen en su elección de carrera y a las condiciones institucionales que inciden en su permanencia y trayectoria académica. Este crecimiento en la matrícula, aunque positivo, ha evidenciado nuevos desafíos en los procesos de orientación vocacional, en la implementación de políticas de inclusión y en el acompañamiento durante la vida universitaria.

En este sentido, analizar los factores individuales, familiares e institucionales que intervienen en la elección de carrera de estudiantes universitarios con discapacidad resulta fundamental, ya que permite comprender cómo se configuran sus decisiones y qué elementos pueden favorecer u obstaculizar su desarrollo académico. Los hallazgos de este estudio podrán fortalecer los espacios de orientación, apoyo e inclusión en las instituciones de educación superior,

contribuyendo al diseño de estrategias y políticas que garanticen no solo el acceso, sino también trayectorias educativas más equitativas y significativas.

Históricamente, la falta de infraestructura accesible, la escasez de recursos adaptados y las actitudes discriminatorias dentro de la comunidad académica han limitado la inclusión efectiva de estos estudiantes (Aguado et al., 2003; Flórez et al., 2009). Si bien se ha avanzado en la identificación de las barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad, persiste la necesidad de fortalecer los apoyos institucionales que permitan superarlas. Las necesidades de apoyo varían según el tipo de discapacidad y el contexto particular de cada institución, ya que los entornos físicos, sociales y académicos influyen directamente en sus experiencias educativas.

En este marco, la sensibilización y concientización de la comunidad universitaria se convierten en elementos fundamentales, pues gran parte de los obstáculos que enfrentan estos estudiantes provienen de la falta de información, comprensión y preparación del personal académico y estudiantil. Tal como señalan Mella et al. (2014), la capacitación de docentes y estudiantes es esencial para promover una cultura de respeto, empatía y tolerancia.

La elección vocacional de los estudiantes con discapacidad no depende únicamente de intereses personales, sino que está influida por factores familiares, sociales, culturales e institucionales que pueden limitar sus posibilidades reales de elección. Garantizar la igualdad de oportunidades en la educación superior requiere transformar el entorno académico para adecuarlo a las necesidades específicas de cada estudiante. Esta adecuación no solo responde a un principio de equidad, sino que también adquiere una importancia social significativa, al considerar que la universidad debe constituirse como un espacio inclusivo que favorezca el desarrollo profesional y la participación plena de las personas con discapacidad en el ámbito laboral (Calderón, 2020).

El análisis de los factores individuales, familiares e institucionales que influyen en la elección de carrera permitirá identificar los obstáculos específicos que enfrenta esta población durante este proceso. Los resultados de esta investigación contribuirán socialmente al visibilizar las barreras que afectan a las personas con discapacidad en la educación superior y al fomentar una cultura de inclusión y equidad. En el ámbito institucional, ofrecerán insumos valiosos para mejorar los procesos de orientación vocacional, diseñar apoyos adecuados y fortalecer políticas universitarias que favorezcan el acceso, la permanencia y el egreso exitoso del estudiantado con discapacidad. En el campo académico, los hallazgos aportarán evidencia a un tema con limitada

investigación en el contexto mexicano y regional, generando nuevas líneas de estudio y ampliando el conocimiento existente sobre inclusión educativa.

Esto también servirá para sensibilizar a la sociedad sobre las barreras existentes en el ámbito educativo y laboral, favoreciendo el desarrollo de una cultura de inclusión y equidad. Así, se promoverá una educación superior más inclusiva, accesible y equitativa para todos, contribuyendo a la construcción de un entorno académico y social más justo.

En suma, analizar estos factores resulta imperativo por varias razones. En primer lugar, se necesita contar con investigaciones que impulsen la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad, desde el momento de la elección de carrera hasta su integración en las áreas seleccionadas. En segundo lugar, los resultados obtenidos pueden servir para mejorar los procesos de orientación que reciben estos estudiantes al seleccionar sus opciones de formación en la educación superior. Finalmente, es esencial identificar las barreras o elementos que ejercen un impacto significativo en su proceso de toma de decisiones (Fernández & Pérez, 2020). Estos aspectos son fundamentales para promover una educación más equitativa y accesible para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades.

Capítulo 2. Discapacidad y elección de carrera: perspectivas teóricas y conceptuales

Este capítulo tiene como propósito definir y analizar los conceptos fundamentales de discapacidad y elección de carrera, los cuales constituyen la base conceptual del estudio. Asimismo, se revisan diversos planteamientos teóricos que permiten comprender de manera integral el proceso de elección de carrera en el estudiantado universitario con discapacidad. Con ello, se busca establecer los fundamentos que orientarán y sustentarán el desarrollo de la investigación. Finalmente, se abordan los principales factores asociados a la elección de carrera en estudiantes con discapacidad, identificados a partir de la literatura especializada.

2.1 Concepto y tipos de discapacidad

Según la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH, 2018) la discapacidad es un concepto dinámico que surge de la interacción entre las deficiencias de una persona y las barreras físicas, actitudinales y sociales que dificultan su participación plena en la sociedad en condiciones de igualdad. Este término incluye a aquellas personas que presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, Esta perspectiva de la discapacidad ha cambiado con el tiempo, reflejando un enfoque más inclusivo que promueve la igualdad de oportunidades.

Existen diversos tipos de discapacidad que afectan a las personas en diferentes áreas de su vida. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), estas pueden clasificarse en cuatro categorías principales: físicas, sensoriales, intelectuales y psicosociales. Las discapacidades físicas implican limitaciones en la movilidad o en el funcionamiento del cuerpo o del sistema musculoesquelético. Las discapacidades sensoriales comprenden la pérdida o disminución de la capacidad de ver, oír, hablar o comunicarse. Por su parte, las discapacidades intelectuales se relacionan con limitaciones en las capacidades cognitivas, como la inteligencia, el aprendizaje y la toma de decisiones. Finalmente, las discapacidades psicosociales afectan el estado emocional y las interacciones sociales de las personas, e incluyen trastornos mentales o emocionales. Reconocer esta diversidad y complejidad resulta esencial para promover enfoques inclusivos y equitativos dentro de la sociedad.

Cobeñas (2020) señala que, a lo largo de la historia de la educación, han surgido diversos modelos de atención para las personas con discapacidad: exclusión, segregación, integración e inclusión. Los dos primeros, considerados discriminatorios, han sido ampliamente cuestionados, ya que la exclusión puede interpretarse como una forma de invisibilidad que restringe el acceso a la educación y limita la participación social.

El concepto contemporáneo de discapacidad también pone énfasis en la capacidad de las personas para aprender y participar activamente en la sociedad, siempre y cuando se tomen medidas para garantizar la igualdad de condiciones y eliminar barreras (Victoria, 2013). En este sentido, es esencial reconocer los diferentes tipos de discapacidad que existen, ya que cada uno plantea desafíos específicos en términos de acceso a la educación y la participación social.

Desde una perspectiva integradora, Padilla (2010) describe la discapacidad como una condición diversa que surge de la interacción entre las características físicas o mentales de una persona y los elementos del entorno social en el que se desenvuelve. Dicha interacción puede generar barreras que restringen su participación en distintos ámbitos de la vida, como la educación o el empleo. Estas limitaciones pueden manifestarse en la función o estructura del cuerpo, en la ejecución de acciones o tareas, así como en la participación en actividades cotidianas.

La discapacidad motriz o física, según la Secretaría de Educación Pública (2013), se refiere a alteraciones en el sistema motor que dificultan o impiden la realización de actividades cotidianas, como caminar, moverse, tomar objetos o hablar. Las personas con discapacidad motriz pueden experimentar limitaciones en el control postural y en la movilidad de ciertas partes del cuerpo. Esta discapacidad se clasifica en tres niveles: leve, donde la persona puede moverse sin la necesidad de dispositivos ortopédicos y es independiente en sus actividades diarias; moderado, donde la persona necesita asistencia para realizar actividades cotidianas; y severo, donde la persona requiere supervisión y ayuda constante. Además, la discapacidad motriz puede derivar de trastornos motores, como los osteoarticulares (artrogriposis, escoliosis congénita), o neuromotores, como las lesiones cerebrales o de la médula espinal (poliomielitis, espina bífida).

La discapacidad sensorial y de comunicación incluye deficiencias visuales, auditivas y del habla. Según el INEGI (2020), esto abarca condiciones como la ceguera, la pérdida de visión en un solo ojo, la sordera y la pérdida de audición en uno o ambos oídos, así como la mudez y otros trastornos relacionados con la comunicación. Las personas con estas discapacidades pueden experimentar dificultades para percibir y procesar estímulos sensoriales, lo que puede limitar su acceso a la información y a la interacción social.

Según la American Psychiatric Association (APA, 2013), los trastornos del neurodesarrollo (TND) comprenden un conjunto de condiciones que surgen en etapas tempranas del desarrollo y que afectan de manera significativa el funcionamiento personal, social, académico y laboral de quienes los presentan. Estas condiciones tienen un origen multifactorial —genético y ambiental—

y suelen manifestarse antes del ingreso a la escuela. Dentro de esta categoría se incluye la discapacidad intelectual, caracterizada por limitaciones en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, así como otros trastornos frecuentes como el trastorno del espectro autista (TEA), el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y los trastornos del lenguaje y la comunicación. Estas condiciones, de naturaleza crónica, requieren apoyos individualizados y medidas inclusivas que garanticen la participación equitativa de quienes las presentan a lo largo de su vida.

La discapacidad psicosocial, como se define en el Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2016), se refiere a las limitaciones ocasionadas por disfunciones mentales temporales o permanentes, como la depresión, la ansiedad, los trastornos psicóticos, el trastorno bipolar, la esquizofrenia, entre otros. Estas condiciones afectan la capacidad de las personas para realizar actividades cotidianas y tienen un impacto significativo en su bienestar emocional y social. Los cambios drásticos en la personalidad, los hábitos o las costumbres pueden ser señales de alerta de estas condiciones, que requieren atención especializada para garantizar la inclusión social y laboral.

El modelo social de la discapacidad enfatiza que la discapacidad no reside en el individuo, sino en una sociedad que no ofrece condiciones adecuadas para la plena inclusión. Oliver (1996) plantea que las verdaderas causas de la discapacidad son las barreras físicas, actitudinales y estructurales que impiden la participación en igualdad de condiciones. A diferencia del modelo médico, que considera la discapacidad como un defecto o deficiencia que debe ser “tratado” o “corregido”, el modelo social pone énfasis en la necesidad de transformar el entorno y las políticas para eliminar la exclusión social (Shakespeare, 2006).

Maldonado (2013) identifica tres aspectos clave dentro del modelo social de la discapacidad. Primero, se centra en las habilidades y capacidades desarrolladas por la persona y en cómo pueden potenciarse mediante estrategias adecuadas. Segundo, destaca el papel del entorno inmediato, como la familia, en la adaptación y apoyo al individuo. Tercero, considera el entorno más amplio como un factor que puede facilitar oportunidades de equidad o representar un obstáculo a través de barreras estructurales. En la misma línea, Hughes y Paterson (2008) sostienen que este modelo cambió la percepción de la discapacidad al trasladar la discusión desde las limitaciones individuales hacia las barreras impuestas por la sociedad.

La eliminación de estas barreras es esencial para garantizar la participación plena en la educación, el empleo y la vida social (Barnes, 2003). En este sentido, el modelo social de la discapacidad se vincula estrechamente con diversas teorías de elección de carrera, ya que ambas perspectivas consideran que las oportunidades y decisiones vocacionales no dependen únicamente de factores individuales, sino también de las condiciones estructurales y contextuales en las que se encuentra la persona.

El modelo social de la discapacidad y las teorías de elección de carrera coinciden en que las decisiones vocacionales de las personas con discapacidad no dependen únicamente de sus intereses o habilidades, sino también de las condiciones impuestas por la sociedad. Es fundamental transformar los entornos educativos y laborales para eliminar barreras y garantizar oportunidades equitativas, permitiendo que cada persona desarrolle su vocación sin restricciones externas.

2.2 La elección de carrera y sus implicaciones conceptuales

La elección de carrera es un proceso complejo que involucra diversos factores, tanto propios como externos al individuo. Aunque algunas perspectivas, como la de Carreño (2021) la entienden principalmente como una decisión individual, basada en la razón, la conciencia, la voluntad y la responsabilidad de elegir una especialización laboral que garantice satisfacción y desarrollo personal y social, es necesario ampliar este concepto para comprender las múltiples dimensiones que influyen en este proceso. La elección de carrera no debe limitarse a una acción aislada del individuo, sino que debe considerarse en un contexto más amplio que abarque también el entorno familiar e institucional.

Carreño (2021) sostiene que la carrera elegida debe ser una fuente de bienestar, no solo en términos personales, sino también sociales, proyectándose como una decisión clave para el futuro profesional de la persona. No obstante, esta visión se limita al aspecto individual, sin considerar las influencias externas, tales como el entorno familiar, el contexto institucional y las condiciones sociales, que también son factores determinantes en la toma de decisiones.

Por lo tanto, resulta fundamental adoptar una perspectiva más integral al estudiar el proceso de elección de carrera, como lo sugieren Delabra y Pérez (2018), quienes destacan que este proceso debe concebirse como un fenómeno multifactorial que trasciende las razones puramente personales. En este enfoque, la elección no solo involucra encontrar una ocupación que proporcione satisfacción laboral, sino también la promoción del bienestar personal. En este

sentido, Fuentes (2010) subraya que existe una conexión directa entre ambas dimensiones, ya que el bienestar en el ámbito personal impacta directamente en el profesional y viceversa.

Villafuerte (2020) complementa esta perspectiva al afirmar que la elección de carrera no se basa únicamente en factores internos, tales como la personalidad, aptitudes, intereses y valores del individuo, sino que está influenciada por una serie de variables que emergen a lo largo de las diferentes etapas de la vida. Estas variables incluyen el contexto socioeconómico y familiar, apoyo recibido de la familia, oportunidades disponibles en el entorno, nivel educativo y estereotipos sociales relacionados con determinadas profesiones. Así, el proceso se configura como una decisión que no solo depende del individuo, sino que está profundamente enraizada en el contexto familiar e institucional en el que se desenvuelve.

Montero (2000), por su parte, reconoce que la elección de carrera es una decisión autónoma y responsable, influida tanto por la comprensión interna del individuo como por las interacciones con su entorno. Este proceso debe entenderse como un equilibrio entre los conocimientos, habilidades y actitudes personales, y las influencias sociales que determinan las posibilidades y opciones disponibles. La toma de decisiones informadas, basadas en una reflexión consciente sobre las propias capacidades e intereses, es esencial para una elección alineada con el bienestar tanto personal como profesional.

En línea con lo planteado por Super (1957), quien define la elección de carrera como un fenómeno dinámico que evoluciona a lo largo de la vida, se entiende que la carrera profesional no debe verse como una elección fija, sino como una serie de decisiones interconectadas a lo largo del tiempo, que se ajustan conforme el individuo experimenta cambios en sus intereses, habilidades y valores. En este proceso continuo, las decisiones profesionales están marcadas por la evolución personal y las experiencias de vida del individuo.

En el marco de la presente investigación, no se tomará la definición de la elección de carrera como un proceso puramente individual, sino que se considerarán diversos factores contextuales que influyen significativamente en las decisiones de los estudiantes, tales como las influencias familiares, institucionales y sociales. Este enfoque permitirá obtener una comprensión más profunda de las dinámicas que intervienen en la elección de carrera, especialmente en el contexto de los estudiantes con discapacidad, quienes pueden enfrentar barreras adicionales que afectan sus decisiones y trayectorias profesionales.

2.3 Teorías sobre elección de carrera

Las teorías de elección de carrera exploran una amplia gama de factores que influyen en esta decisión, desde aspectos macrosociales e institucionales hasta aspectos personales y contextuales (Acosta, 2013). En este apartado se presentan algunas teorías que abordan la elección de carrera desde la psicología y otras disciplinas.

Diversas teorías han intentado sistematizar los factores que influyen en la elección de carrera, situando estos determinantes fuera del control del individuo (teorías del azar), en el entorno (teorías sociales), en el individuo (teorías psicológicas) o en factores económicos (teorías económicas). Además, se ha sugerido que la elección vocacional es un proceso dinámico y continuo que inicia en la infancia, se delimita en la adolescencia y se desarrolla a lo largo de la adultez (Norzagaray et al., 2011). En el caso de estudiantes con discapacidad, estos factores pueden tomar formas adicionales o presentar desafíos únicos, como barreras físicas, sociales y actitudinales que condicionan sus oportunidades de elección (Lourens & Swartz, 2020). Por ello, dicho proceso puede requerir apoyos específicos y políticas inclusivas que faciliten su transición hacia una ocupación profesional alineada con sus intereses y habilidades (Andrews & Lupart, 2014).

Morales (2017) menciona que se discuten tres enfoques principales que han evolucionado en la conceptualización de la elección de carrera a lo largo del tiempo. El primero es la Teoría de los Rasgos y Factores, desarrollada en los años treinta, que busca una correspondencia precisa entre las características individuales y las demandas de la profesión elegida. Frank Parson, fue su principal exponente. Este enfoque adopta una perspectiva pragmática al comparar las características individuales con los requisitos profesionales, limitando la orientación vocacional a un evento único y prestando menos atención al contexto escolar. El segundo enfoque comprende las Teorías del Desarrollo Vocacional o de Carrera, que surgieron en los años cincuenta. Estas teorías proponen una relación entre la vocación y las etapas del ciclo vital humano, destacando el enfoque evolutivo y dinámico de Donald Super. A diferencia de la Teoría de los Rasgos y Factores, este enfoque reconoce la importancia de una orientación vocacional integrada en el currículum escolar y colaborativa, considerando múltiples influencias en el desarrollo del individuo. El tercero, la Educación Vocacional, desarrollada en los años setenta, busca estrechar la brecha entre la escuela y el mundo laboral, mediante una reforma educativa que reconoce la orientación profesional como fundamental en la educación. Marland (1972), introdujo el término “career

education", promoviendo una enseñanza significativa y destacando la importancia de preparar a los jóvenes para su futura carrera profesional.

Desde la psicología, se han propuesto diversos enfoques que abordan la elección de carrera. Osipow (2007) clasifica estas propuestas en enfoques psicoanalíticos, evolucionistas, cognitivo-conductuales y ambientalistas, todos centrados en vincular las características individuales con la elección de carrera. Estos enfoques tradicionales han predominado en las prácticas de orientación vocacional, enfocándose en pruebas psicométricas para guiar a los estudiantes. Sin embargo, estos enfoques a menudo presuponen que la elección de carrera resulta de la concordancia entre las aptitudes y las demandas profesionales, mientras que en realidad es un acto determinado por el individuo (Fuentes, 2010).

De acuerdo con Boudon (1974) bajo el marco de la Teoría de la Elección Racional, la cual forma parte de la corriente de pensamiento del individualismo metodológico, se destaca la importancia de comprender los fenómenos sociales a partir del análisis de las acciones y decisiones individuales. Además, esta teoría sostiene que, en lugar de centrarse exclusivamente en estructuras sociales amplias, es fundamental considerar cómo los individuos toman decisiones racionales en función de sus intereses, percepciones y objetivos personales, lo cual permite explicar los fenómenos sociales desde una perspectiva más detallada. La Teoría de la Elección Racional se basa en la premisa de que los individuos evalúan las opciones disponibles y eligen aquella que perciben como la más beneficiosa de acuerdo con sus preferencias y objetivos. En el contexto educativo, este autor señala que las decisiones de carrera de los estudiantes están influenciadas por una evaluación subjetiva, en la que la utilidad percibida de cada opción depende en gran medida de su origen social. Desde esta perspectiva, la elección de carrera se entiende como un proceso racional en el que las opciones se jerarquizan en función de sus características endógenas y exógenas, considerando aspectos como los costos, riesgos y beneficios asociados a cada carrera.

La teoría sociocognitiva del desarrollo de carrera, basada en la teoría de Bandura, se enmarca en el paradigma cognitivo-social en psicología, destacando la interacción entre procesos cognitivos, influencias sociales y experiencias individuales en la toma de decisiones vocacionales y el crecimiento profesional a lo largo del tiempo. Esta perspectiva subraya que los individuos no son meros receptores pasivos de influencias externas, sino que participan activamente en su propio desarrollo y en la toma de decisiones. Según Bandura (1999), el aprendizaje se da mediante la observación, la interacción con el entorno, la autorreflexión y la autorregulación. En el ámbito del

desarrollo de carrera, esta teoría sugiere que los individuos adquieren conocimientos, habilidades y creencias relacionadas con la carrera a través de la observación de modelos, retroalimentación social y experiencia directa. Destaca especialmente la importancia de la autoeficacia percibida, es decir, la confianza de un individuo en su capacidad para realizar con éxito tareas específicas relacionadas con la carrera. Propone que la elección de carrera está influenciada por expectativas de logro, intereses profesionales y autoeficacia personal.

Lent et al. (1996) han desarrollado ampliamente esta teoría, sugiriendo que en la elección de carrera intervienen factores personales, contextuales y de experiencia o agencia personal, como la autoeficacia, expectativas de resultado, intereses y metas (Blanco, 2009). Esta teoría se enfoca en el proceso mediante el cual se forman los intereses académicos y profesionales, se toman decisiones y se alcanza el éxito tanto en el ámbito escolar como en el laboral (Cupani & Pérez, 2006). En este sentido, Bandura (1999) señala que durante el proceso de elección de carrera, muchas personas pueden enfrentarse a la incertidumbre sobre sus capacidades, intereses, alternativas ocupacionales, accesibilidad e incluso la búsqueda de identidad vocacional.

Según Osipow (1976) la psicología asume que estas elecciones están influenciadas por un conjunto de componentes genéticos, rasgos de personalidad, las aspiraciones personales, la relación con los padres, factores emocionales, el autoconcepto y los valores; mientras que las aportaciones del enfoque sociológico, es que las decisiones tomadas por los individuos o las expectativas que tienen dependen en gran medida de lo que la sociedad espera de ellos, y de lo que el ambiente social les ha permitido desarrollar en términos económicos y culturales; y para la perspectiva económica, la elección de carrera puede estar condicionada por la maximización de ingresos económicos y la reducción de costos de la carrera, es decir, esta perspectiva advierte que estas decisiones profesionales, involucran el cálculo racional de los costos, beneficios y riesgos de las distintas opciones de carrera.

López y Hernández (2018) mencionan que la elección de carrera como un proceso dinámico que se construye a partir de la interacción entre el estudiante y su contexto social, particularmente el familiar. Desde la perspectiva del estudio, la elección no se entiende como una decisión aislada, sino como el resultado de la influencia de personas significativas y del nivel de certeza que el propio estudiante tiene respecto a su elección. Los resultados muestran que, a mayor certeza en la elección de carrera, menor es la dependencia de la opinión de familiares u otras personas cercanas; sin embargo, la figura materna destaca como la principal influencia en el

proceso de decisión. De este modo, la elección de carrera se configura como un proceso relacional, en el que los factores contextuales juegan un papel relevante en la toma de decisiones académicas de los jóvenes.

Desde una perspectiva interaccionista, basada en el enfoque de campo propuesto por Kantor y Smith (1975), los eventos psicológicos se analizan de manera sincrónica, sin recurrir a explicaciones de causalidad lineal, sino comprendiéndolos como parte de un campo de relaciones interdependientes (Ribes, 1990). En este marco general, López (2016) retoma el análisis contingencial para el estudio específico de la elección de carrera, planteándola como un proceso conductual situado, históricamente configurado y funcional a las condiciones en las que el individuo interactúa. Explicar la elección de carrera desde esta perspectiva implica reconocer que no se trata de un evento aislado, sino de una decisión con implicaciones futuras, influida por la historia de interacciones, experiencias y contingencias que han moldeado el comportamiento del sujeto. Según López (2016, 2018), al aplicar el análisis contingencial a la elección de carrera, esta decisión se concibe como un proceso dinámico, configurado por interacciones continuas entre factores disposicionales, situacionales y contextuales que forman parte del desarrollo histórico del individuo.

Estudios que aplican el análisis contingencial al fenómeno de elección de carrera incluyen la construcción de instrumentos para evaluar factores disposicionales desde esta perspectiva (López & Norzagaray, 2016) y trabajos empíricos sobre la influencia de factores familiares y significativos en dicho proceso (López & Hernández, 2018) dentro de poblaciones estudiantiles.

La Tabla 5 ofrece un panorama general e integrador de las teorías que han abordado la elección de carrera desde distintas disciplinas, incluyendo la psicología, la sociología, la economía y enfoques evolutivos. Se presentan los supuestos fundamentales, los principales exponentes y los enfoques de cada teoría, destacando cómo estas explicaciones consideran tanto factores internos, como personalidad, intereses y habilidades, como factores externos, incluyendo influencias familiares, sociales, culturales y contextuales. Además, permite visualizar la diversidad de perspectivas que contribuyen a comprender la elección de carrera como un proceso complejo, dinámico y situado históricamente, influido por la interacción continua de múltiples factores.

Tabla 5

Supuestos, principales exponentes y enfoque de teorías psicológicas y de otras disciplinas que han abordado la elección de carrera.

Teoría	Supuesto	Principales exponentes	Enfoque
Teoría sociocognitiva del desarrollo de carrera	Delimitado al aspecto de orientación, plantea que la toma de decisiones efectiva depende de la oportunidad y destreza con que el individuo adecúa los modelos de auto esfuerzo interno a su ambiente.	Bandura (1999)	Psicológica
Teoría de rasgos y factores	Adecuar los rasgos personales a los requisitos de una profesión, considerando que cada persona posee una combinación singular de características estables identificables y evaluables, y que cada ocupación exige un conjunto específico de rasgos para desempeñarse con éxito.	Parsons (1909) Williamson (1965)	Psicológico
Teoría de la Personalidad y de la Elección Vocacional	Las personas eligen ocupaciones que reflejan sus características y preferencias, postulando seis tipos de personalidad (Realista, Investigador, Artístico, Social, Emprendedor y Convencional) y una preferencia por entornos laborales acordes a su tipo dominante.	Holland (1997)	Psicológico
Teoría de Elección Vocacional	La elección de carrera es un proceso complejo que involucra factores individuales, ambientales y socioculturales, destacando la importancia de comprender las influencias internas y externas que afectan estas decisiones.	Osipow (1973)	Psicológico
Modelo socio psicológico	El proceso de elección profesional y selección ocupacional resulta de las características personales y de las condiciones socioeconómicas de la estructura social del individuo.	Blan et al (1956)	Socio psicológico
Aprendizaje social para la toma de decisiones	La conducta, las actitudes, los intereses y los valores se adquieren y modifican continuamente a partir de las experiencias de aprendizaje.	Krumboltz (1976)	Toma de decisiones
Modelo de campo	La elección de carrera es un proceso continuo y dinámico, influido por la historia de interacciones y experiencias que configuran el comportamiento. Los eventos psicológicos se analizan como parte de un campo de relaciones interdependientes, y la decisión se comprende mediante la interacción de factores disposicionales, situacionales y contextuales.	Kantor y Smith (1975); Ribes (1990); López (2016, 2018)	Interaccionista Análisis contingencial
Teoría de acción racional	Aplicada para predecir el comportamiento ante determinada situación e identificar los factores que lo determinan, plantea que la intención comportamental depende de dos determinantes básicas: la actitud (personal) y la norma subjetiva (social).	Ajzen y Fishbein (1975) Abitbol y Botero (2005)	Social
Teoría del azar	La selección de una carrera ocurre de manera fortuita, sin planificación anticipada, influida por una secuencia de eventos y situaciones impredecibles.	Miller y Form (1951)	Factores casuales o fortuitos
Teoría sociológica	La elección de carrera está influida por la cultura y la sociedad, siendo la familia, la escuela y el entorno cultural factores sociales determinantes en el desarrollo vocacional y las decisiones ocupacionales.	Rivas (1976)	Social
Teoría evolutiva	La selección de carrera se desarrolla entre los 10 y 21 años, es un proceso difícil de revertir una vez iniciada la formación y culmina en una transacción entre las necesidades individuales y las oportunidades del entorno.	Ginzberg (1972)	Evolutivos o de desarrollo
Teorías económicas	La elección de carrera está determinada por la búsqueda de beneficios económicos, y la orientación consiste en brindar información sobre el mercado laboral, la formación requerida y el costo de esta para cumplir con los requisitos del puesto.	Castaño (1983)	Económico (Ley de la oferta y la demanda

Elaboración propia a partir de la revisión de literatura

Con base en la revisión realizada, se reconoce que la elección de carrera ha sido explicada desde diversos enfoques teóricos que enfatizan distintos niveles de análisis. No obstante, para los fines de la presente investigación, se asume una postura integradora sustentada principalmente en el modelo social de la discapacidad a partir de lo identificado por Maldonado (2013) y en la perspectiva interaccionista abordada desde la propuesta de López (2016).

Desde el modelo social de la discapacidad, se comprende que las limitaciones que enfrentan las personas con discapacidad en su trayectoria educativa y en sus procesos de elección de carrera no se explican exclusivamente por condiciones individuales, sino por la presencia de barreras físicas, sociales, actitudinales e institucionales que restringen su participación plena en igualdad de condiciones. Esta perspectiva permite desplazar el énfasis desde el déficit hacia las condiciones del entorno, reconociendo el papel central de los contextos educativos y sociales en la configuración de oportunidades.

En cuanto a la perspectiva interaccionista, se concibe la elección de carrera como un proceso dinámico, situado e históricamente configurado, que se construye a partir de la interacción continua entre factores disposicionales del individuo y las condiciones contextuales en las que se desenvuelve. Desde esta postura, la elección de carrera no se entiende como un evento aislado, sino como una decisión funcional a las experiencias previas, las interacciones significativas y las contingencias presentes en los distintos ámbitos de la vida del estudiante.

En concordancia con estas perspectivas, el presente estudio aborda la elección de carrera en estudiantes universitarios con discapacidad considerando la interacción entre factores individuales, familiares e institucionales, los cuales permiten comprender de manera más amplia cómo se configuran las decisiones vocacionales en esta población. En el siguiente apartado se desarrollan los principales factores asociados a la elección de carrera, que orientan la organización de las categorías analíticas del estudio y de diversas perspectivas.

2.4 Factores de elección de carrera en estudiantes universitarios con discapacidad.

La elección de carrera es un proceso que involucra una variedad de factores, como señalan varios autores; desde una perspectiva institucionalista metodológica, Platone y Cabrera (2005) proponen un modelo conceptual que toma en cuenta factores personales, contextuales e institucionales. Esto implica considerar las características individuales de los estudiantes, como intereses, habilidades y valores, así como el contexto socioeconómico y cultural en el que se encuentran. López (2017) indica que en Ming (2011) se describe un modelo conceptual que incluye factores individuales,

familiares e institucionales, tales como consejos de orientación vocacional, ubicación de la universidad, costos, oferta educativa, visitas a la universidad, compañeros y amigos. Estos enfoques resaltan la importancia de considerar múltiples variables en el proceso de elección de carrera, reconociendo la interacción compleja entre factores personales, familiares e institucionales.

Para analizar los factores individuales, familiares e institucionales en la elección de carrera de estudiantes con discapacidad, podemos recurrir a diversas perspectivas y aportes de autores destacados en el ámbito de la educación inclusiva y la psicología. A continuación, se describirán de forma más detallada:

Como señala Super (1990), en cuanto a los factores individuales, la elección de carrera es influenciada por una combinación de aspectos complejos arraigados en la identidad y vivencias individuales, tales como intereses, habilidades y valores personales. Esta perspectiva subraya la importancia del autoconocimiento en el proceso de elección profesional, dado que las personas suelen buscar ocupaciones que se relacionen con sus intereses y valores fundamentales. Además, según Holland (1997), la personalidad juega un rol significativo en esta elección, ya que cada individuo tiende a buscar ambientes laborales que se adecuen a su estilo y preferencias personales.

Amaral (2010) enfatiza la relevancia de considerar las habilidades, intereses y necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad en el proceso de toma de decisiones vocacionales y destaca la importancia de implementar programas de orientación vocacional y proporcionar apoyo individualizado para ayudar a estos estudiantes a explorar opciones de carrera que se ajusten tanto a sus capacidades como a sus aspiraciones.

Estos factores comprenden dos elementos principales: las condiciones biológicas de cada individuo, las cuales determinan su capacidad para llevar a cabo los comportamientos requeridos tanto durante su formación como en su futuro desempeño laboral. Esto implica asegurar que el estudiante cumpla con los requisitos mínimos necesarios para ejecutar dichos comportamientos de manera adecuada. Además, el repertorio comportamental del estudiante, el cual se forma a lo largo de su historia interactiva, reflejando el aprendizaje y práctica de los comportamientos necesarios para su profesión. No solo implica la adquisición de habilidades específicas, sino el cumplimiento de ciertas condiciones paramétricas que garantizan la eficiencia en su ejecución en contextos profesionales relevantes (Fuentes, 2010).

En relación con los factores familiares, Turnbull y Turnbull (2015) subrayan la importancia del apoyo de la familia en el proceso de elección de carrera de los estudiantes con discapacidad, destacando cómo las actitudes, expectativas y recursos familiares pueden influir significativamente en sus decisiones vocacionales. Destacan la necesidad de considerar cómo este aspecto puede facilitar el acceso a oportunidades educativas y laborales, así como brindar apoyo emocional y práctico a lo largo de todo el proceso de selección de carrera.

Estos factores ejercen una influencia notable en la elección de carrera, incidiendo en las percepciones individuales sobre el éxito profesional, las expectativas laborales y las presiones sociales relacionadas con la elección vocacional. Savickas (2002) señala que las experiencias y expectativas familiares pueden modelar las aspiraciones y decisiones de carrera de los individuos, lo que puede ser especialmente significativo en culturas donde se valora la continuidad y el prestigio de ciertas ocupaciones.

Super (1990) destaca cómo el apoyo emocional y la orientación brindados por la familia pueden influir en la confianza y autoestima de un individuo con respecto a sus elecciones profesionales. Un entorno familiar que promueva la exploración de intereses y brinde un respaldo incondicional puede facilitar el proceso de toma de decisiones vocacionales y fomentar la autonomía y el sentido de propósito en la elección de carrera.

Con respecto a factores institucionales, se parte de la premisa de que estos aspectos ejercen una influencia significativa en los niveles de equidad en el acceso a la educación superior, así como en procesos de permanencia en la universidad, lo cual repercute en las oportunidades de movilidad social y en la naturaleza de las trayectorias profesionales de los universitarios. Entendemos los factores institucionales como aquellos elementos meta-individuales, “objetivos”, que son creados y regulados por las propias instituciones de educación superior (Acosta et al., 2014).

Los factores institucionales abarcan políticas, servicios y recursos ofrecidos por instituciones educativas y otras entidades. Esto implica facilitar el acceso a servicios de apoyo específicos, como orientación vocacional, adaptaciones en el entorno educativo, tecnología asistiva y programas de inserción laboral. Turnbull y Turnbull (2015) sugieren que tener acceso a estos servicios puede ejercer una influencia considerable en las decisiones vocacionales de estos estudiantes, proporcionándoles las herramientas y el respaldo necesarios para explorar opciones de carrera y alcanzar el éxito profesional. Asimismo, las políticas institucionales que promueven

la inclusión y la equidad de oportunidades son cruciales para crear un entorno propicio para el desarrollo profesional de los estudiantes con discapacidad.

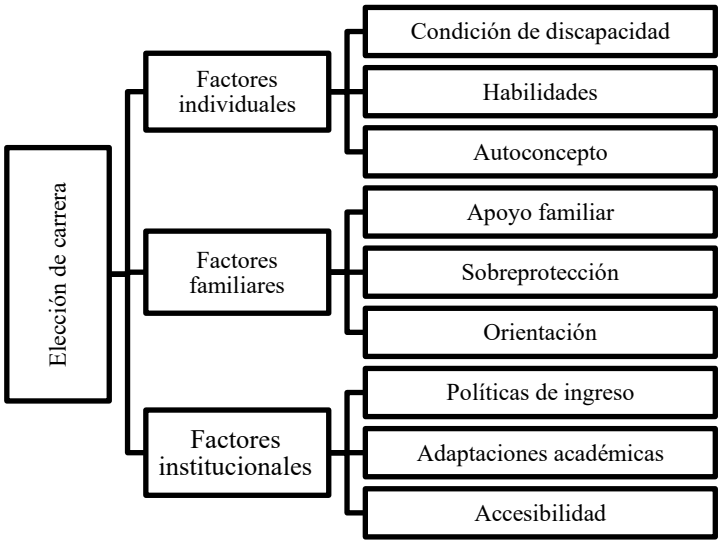
De acuerdo con Amaral (2010), estas políticas pueden eliminar barreras y prejuicios asociados con la discapacidad, impulsando a los estudiantes para perseguir sus metas profesionales sin limitaciones injustificadas. Los programas de transición diseñados para preparar a estos estudiantes para la vida posterior a la escuela también desempeñan un papel crucial en su proceso de elección de carrera, al proporcionar actividades de exploración vocacional, pasantías, entrenamiento en habilidades laborales y desarrollo de habilidades para la vida independiente.

Burrelli (2002) destaca la importancia de entornos educativos y laborales inclusivos, enfatizando que la disponibilidad de servicios de apoyo, la implementación de adaptaciones razonables y la aplicación de políticas de inclusión pueden impactar significativamente en las oportunidades de carrera de los estudiantes con discapacidad. Promover entornos que fomenten la igualdad de acceso y participación puede mejorar sus experiencias educativas y laborales, así como aumentar sus posibilidades de éxito en la elección de carrera.

En la Figura 3 se presenta una síntesis de los principales ejes de análisis sobre los factores que influyen en la elección de carrera de estudiantes universitarios con discapacidad, desarrollados en los dos primeros capítulos de este trabajo. Estos ejes se organizan en tres dimensiones: individual, familiar e institucional. Dentro de cada una se incluyen algunos componentes representativos, tales como la condición de discapacidad, las habilidades y el autoconcepto en la dimensión individual; el apoyo familiar, la sobreprotección y la orientación en la dimensión familiar; y las políticas de ingreso, las adaptaciones académicas y la accesibilidad en la dimensión institucional. La figura tiene un carácter orientador y no exhaustivo, ya que los capítulos profundizan en otros elementos y relaciones que complementan estas dimensiones.

Figura 3

Principales factores asociados a la elección de carrera en estudiantes universitarios con discapacidad



2.5 Objetivos de la investigación

Objetivo general.

Analizar los factores que intervienen en la elección de carrera del estudiantado con discapacidad de la Universidad de Sonora

Objetivos específicos.

1. Describir los factores individuales, familiares e institucionales que influyen en el proceso de elección de carrera de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Sonora.

2. Determinar si existen diferencias significativas en los factores de elección de carrera según tipo de discapacidad, área de estudio y etapa de formación en estudiantes con discapacidad de la Universidad de Sonora.

Capítulo 3. Método

3.1 Tipo de estudio

La investigación se desarrolló desde el paradigma cuantitativo, caracterizado por su énfasis en la medición objetiva de los fenómenos sociales. Según Creswell (2014), este paradigma se orienta a la identificación de patrones que pueden ser generalizados a poblaciones más amplias, lo cual resulta pertinente cuando se busca explorar factores asociados a la elección de carrera, un fenómeno vinculado a variables sociodemográficas, barreras estructurales y apoyos institucionales. En el contexto del estudiantado universitario con discapacidad, el enfoque cuantitativo permitió la recolección de información estandarizada mediante cuestionarios, favoreciendo la comparación entre grupos y el análisis de tendencias. Asimismo, Cohen et al. (2018) sostienen que este enfoque ofrece un alto nivel de confiabilidad, derivado de la rigurosidad del proceso investigativo y de la posibilidad de replicar los resultados.

Este enfoque resultó adecuado para la presente investigación, en tanto permitió la exploración estadística de variables sociodemográficas y académicas como el tipo de discapacidad, el sexo y el semestre cursado (o etapa de formación). Dicha exploración posibilitó obtener una visión sistemática sobre la distribución de estas características en el estudiantado con discapacidad y su relación descriptiva con las decisiones de carrera, sin establecer relaciones causales directas.

El estudio adoptó un enfoque metodológico observacional, con un diseño transversal y descriptivo, lo que permitió analizar los fenómenos tal como se presentaron en la realidad, sin intervención ni manipulación de variables (Creswell, 2014). Este enfoque resultó adecuado para examinar el proceso de toma de decisiones en la elección de carrera de estudiantes universitarios con discapacidad, posibilitando la recolección de datos en su contexto natural. El diseño transversal permitió recolectar los datos en un único momento temporal, ofreciendo una visión puntual de las variables de interés y facilitando la identificación de los factores considerados por los participantes en su proceso de toma de decisiones (Bryman, 2016).

El alcance descriptivo se orientó a identificar y caracterizar los factores individuales, familiares e institucionales presentes en la elección de carrera del estudiantado con discapacidad, con especial atención a las barreras y apoyos que enfrentan los estudiantes con discapacidad durante su proceso de toma de decisiones. Este tipo de estudio resulta fundamental para el abordaje de fenómenos complejos en contextos específicos, ya que permite describir y detallar sus componentes sin establecer relaciones causales o explicativas (Hernández & Mendoza, 2018).

3.2 Población

La población de esta investigación está constituida por 170 estudiantes con discapacidad inscritos en programas de licenciatura e ingeniería de la Universidad de Sonora, registrados durante el semestre 2024-1, según información proporcionada por la Dirección de Apoyo a Estudiantes en el semestre 2024-2 (UNISON, 2024). Del total, el 41.2 % se identifica con discapacidad psicosocial, el 23.5 % con discapacidad visual, el 14.1 % con discapacidad física, el 12.4 % con discapacidad auditiva y el 8.8 % con otro tipo de discapacidad no especificada. Esta población incluye personas con distintos tipos de discapacidad que forman parte activa de la comunidad universitaria y reciben atención por parte de dicha dependencia.

3.3 Muestra

La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, el cual permitió acceder a estudiantes que cumplían con los criterios establecidos y que se encontraban disponibles y dispuestos a participar. Este tipo de muestreo resulta adecuado cuando se trabaja con poblaciones específicas o de difícil acceso, como es el caso del estudiantado con discapacidad en el contexto universitario (Martínez, 2012; Palinkas et al., 2015).

Para la conformación de la muestra se consideraron los siguientes criterios de inclusión: los estudiantes debían presentar alguna discapacidad, estar matriculado en una licenciatura o ingeniería de la Universidad de Sonora y aceptar participar en el estudio mediante la firma del consentimiento informado, garantizando así el cumplimiento de principios éticos y el respeto a la autonomía de las personas. Estos criterios permiten focalizar el estudio en variables asociadas a la elección de carrera y a la adaptación al entorno universitario, asegurando la pertinencia de los datos obtenidos (Creswell, 2014). Si bien este tipo de muestreo no permite la generalización estadística de los resultados, sí posibilita la obtención de información válida para describir tendencias y relaciones entre las variables estudiadas dentro del grupo participante (Palinkas et al., 2015).

La muestra estuvo conformada por 35 estudiantes universitarios con discapacidad de la Universidad de Sonora. En cuanto al tipo de discapacidad, el 37.1 % de los participantes se identificó con discapacidad sensorial, el 28.6 % con discapacidad del neurodesarrollo, mientras que el 17.1 % presentó discapacidad motriz y el 17.1 % discapacidad psicosocial. Estos resultados evidencian una distribución variada, ya que en la muestra están representados diversos tipos de discapacidad con proporciones diferenciadas, lo que refleja la diversidad de condiciones presentes en la población estudiada. De ellos, el 54.29 % se identificó como mujer, el 37.14 % como hombre,

el 5.71 % como persona no binaria y el 5.71 % prefirió no responder. Las edades de los participantes oscilaron entre los 18 y 48 años, con una media de 24 años.

La distribución de estudiantes con discapacidad por área de estudio, el 40.0 % pertenece al área de Ciencias Sociales, seguido de Ciencias Biológicas y de la Salud con 25.7 %. Humanidades y Artes representa el 14.3 %, Ciencias Exactas y Naturales el 11.4 %, Ingeniería el 5.7 % y Ciencias Económicas y Administrativas el 2.9 %.

Se encuentran inscritos en diversas licenciaturas, destacando la Licenciatura en Derecho y la Licenciatura en Psicología como las de mayor representación, con 14.3% cada una. En un segundo nivel se encuentran la Licenciatura en Medicina, la Licenciatura de Químico Biólogo Clínico y la Licenciatura en Enseñanza del Inglés, cada una con 8.6%. Posteriormente aparecen la Licenciatura en Trabajo Social y la Licenciatura en Ciencias de la Computación, con 5.7% respectivamente. Finalmente, con 2.9% cada una, se identifican la Licenciatura en Seguridad Pública, Diseño Gráfico, Enfermería, Lingüística, Médico Veterinario Zootecnista, Administración, Física, Biología, Antropología y Matemáticas, así como Ingeniería en Sistemas de la Información e Ingeniería Biomédica, evidenciando la diversidad académica de los estudiantes. Adicionalmente, el 36% de los participantes reportó haber cursado previamente otra carrera universitaria sin haberla concluido, mencionando programas como Geología, Derecho, Economía, Nutrición, Matemáticas e Historia, entre otros.

Respecto a la distribución por semestre, se observa que el segundo semestre concentra el 25.7 % de los estudiantes, seguido del cuarto semestre con 28.6 % y del noveno semestre con 22.9 %. En menor proporción se encuentran quienes cursan primer y quinto semestre, cada uno con 2.9 %, así como sexto, séptimo y octavo semestre, con 5.7 % respectivamente. Al agrupar esta distribución por etapas de formación el 57.1% se ubica en la primera mitad de la carrera, mientras que 42.9% cursan la segunda mitad de su formación académica.

3.4 Instrumentos

Para llevar a cabo la recolección de datos, se adaptó el *Inventario de Factores que Influyen en la Elección de Carrera* de López (2018), originalmente diseñado para estudiantes de nivel medio superior (ver Anexo 1), con el propósito de identificar los elementos que influyen en la decisión vocacional del estudiantado universitario con discapacidad.

Se realizó una adaptación del instrumento, la cual consistió en la selección y modificación de ítems pertinentes al contexto universitario, además de la incorporación de reactivos adicionales

orientados a factores vinculados a la discapacidad, considerando dimensiones individuales, familiares e institucionales (ver Anexo 2). En particular, se añadieron ítems orientados a las experiencias de estudiantes con discapacidad, relacionados con los ajustes que realiza la universidad, la accesibilidad, así como facilidades en relación con sus limitaciones, etcétera. Asimismo, se eliminaron elementos redundantes y se realizaron ajustes en la redacción para asegurar la coherencia y especificidad del instrumento respecto a los objetivos del estudio (Creswell, 2014).

Para asegurar la validez de contenido del instrumento, se aplicó el método de juicio de expertos mediante el uso del Coeficiente de Validez de Contenido (CVC), conforme a la propuesta de Hernández (2002). Tras recibir la retroalimentación de los especialistas, se incorporaron las modificaciones necesarias a los ítems, mejorando su claridad, pertinencia y adecuación conceptual.

En esta fase participaron cinco jueces con al menos dos años de experiencia en áreas como inclusión educativa, orientación vocacional y elección de carrera, quienes evaluaron los ítems con base en los criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia, utilizando una escala de valoración de 1 a 4 puntos, siguiendo la propuesta metodológica de Hernández (2011). La interpretación de validez y concordancia de cada ítem con respecto a la escala actualizada se puede ver en la Tabla 6.

Tabla 6

Interpretación del Coeficiente de Validez de Contenido para cada ítem

Puntuación	Interpretación
$x \geq 0{,}90$	Validez y concordancia excelente
$0{,}81 \leq x < 0{,}90$	Validez y concordancia buena
$0{,}71 \leq x < 0{,}80$	Validez y concordancia aceptable
$0{,}60 \leq x < 0{,}70$	Validez y concordancia deficiente
$x < 0{,}60$	Validez y concordancia inaceptable

Fuente: Hernández (2011)

Los datos recolectados fueron procesados mediante una macro en Excel desarrollada por Maldonado y Santoyo (2024), y posteriormente analizados en el software SPSS, donde se calcularon medidas descriptivas como la media ($\overline{x}$) y la desviación estándar (σ) para cada criterio evaluado.

El coeficiente total de validez de contenido fue de 0.964, clasificado como “Excelente”, lo que evidencia un alto nivel de concordancia entre los jueces. La mayoría de los ítems correspondientes a las dimensiones individuales, familiares e institucionales superaron valores de 0.90. Los análisis de medias y desviaciones estándar confirmaron esta consistencia, con medias

entre 3.29 y 4.00, y desviaciones estándar entre 0.000 y 1.134, lo que indica una evaluación generalmente positiva y homogénea. No obstante, algunos ítems presentaron mayor dispersión en las puntuaciones, lo que sugiere la necesidad de revisar su redacción o enfoque para mejorar su claridad y pertinencia. (Ver Tablas 7 a 18 en Anexo 4).

Algunos de los ítems incorporados específicamente para la población con discapacidad se relacionan con el nivel de influencia en su elección de carrera, aspectos como su preparación personal, la confianza para desenvolverse tanto durante sus estudios como en el ámbito laboral, así como la influencia de su discapacidad y su situación familiar. También se incluyeron preguntas sobre el equipo tecnológico y/o didáctico disponible en la universidad, las condiciones de las aulas, la adaptabilidad de la institución y de la carrera a su discapacidad, las barreras arquitectónicas y los recursos destinados a favorecer su inclusión.

En cuanto a los ítems eliminados, estos estaban vinculados con la influencia de la pareja y los amigos en la elección de carrera, así como con la situación laboral. Además, se realizaron modificaciones en la redacción de algunos reactivos para garantizar una mayor claridad en la encuesta.

Entre las recomendaciones cualitativas destacaron la necesidad de precisar términos como “prestigio”, reemplazar el concepto de “integración” por “inclusión” y considerar la incorporación de nuevos ítems relacionados con prácticas institucionales, proceso de ingreso, etcétera. Estas observaciones contribuyeron a fortalecer el instrumento, asegurando su adecuación al contexto del estudio sobre la elección de carrera en estudiantes con discapacidad. Este proceso se alinea con la necesidad de utilizar instrumentos sólidos en investigaciones sociales, tal como lo plantean Cohen et al. (2018), lo que garantiza su aplicabilidad en distintos contextos.

El cuestionario fue ajustado en formato digital mediante la plataforma Google Forms, lo que facilitó su distribución, accesibilidad y recolección. Consta de un total de 39 ítems: 36 de opción cerrada estructurados en una escala tipo Likert de 4 puntos (1 = nada importante a 4 = muy importante), que permiten valorar el grado de influencia de diversos factores en la elección de carrera, y 3 ítems abiertos orientados a explorar aspectos cualitativos de la experiencia estudiantil, tales como la primera opción de carrera, la razón principal de su elección y el nivel de certeza respecto a concluir sus estudios. La modalidad autoadministrada y en línea aseguró la confidencialidad de las respuestas, promoviendo mayor sinceridad y permitiendo una

aproximación más amplia y profunda a los factores que inciden en las decisiones académicas del estudiantado con discapacidad.

3.5 Procedimiento

Para iniciar el proceso de recolección de datos, se solicitó a la Dirección de Apoyo a Estudiantes de la Universidad de Sonora un informe detallado del número de estudiantes con discapacidad matriculados en la institución (ver Anexo 3), el cual fue proporcionado por medio de correo electrónico, así como su colaboración para facilitar la participación de este grupo en el estudio. Acompañando dicha solicitud, se envió un documento explicativo con los objetivos, alcances e implicaciones de la investigación, con el propósito de asegurar la transparencia del proyecto y fomentar una participación informada.

Posteriormente, se seleccionó el *Inventario de Factores que Influyen en la Elección de Carrera*, de López (2018), se realizó la validación por juicio de expertos mediante el uso del Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) y se realizaron los ajustes correspondientes.

Una vez concluida esta etapa, se llevó a cabo un estudio piloto con personas egresadas de la universidad que presentan alguna discapacidad. Este ejercicio incluyó una pequeña muestra representativa del grupo objetivo y permitió evaluar aspectos clave del instrumento, como la claridad en la redacción de los ítems, la pertinencia de los contenidos y la funcionalidad general del cuestionario. El estudio piloto se realizó mediante un formulario en línea a través de la plataforma Google Forms, cuya distribución se logró con el apoyo de personal académico. Esta fase resultó fundamental para identificar ajustes adicionales necesarios antes de la aplicación definitiva del instrumento (Creswell, 2014).

Con base en los resultados del estudio piloto, se realizaron los ajustes finales al cuestionario, incluyendo la reformulación o eliminación de ítems ambiguos, la adición de nuevas preguntas y la reorganización de la secuencia para favorecer una mejor comprensión.

Para la implementación del estudio principal, el instrumento final fue administrado en formato digital mediante la plataforma Google Forms. El cuestionario se distribuyó de forma virtual a través de la dirección de Apoyo a Estudiantes, además se enviaron recordatorios vía correo electrónico por mi parte, lo que facilitó la accesibilidad para los participantes, Se incluyó el consentimiento informado en el que se explicaban claramente los objetivos del estudio, la voluntariedad de la participación y la confidencialidad de los datos recabados, tambien se recogió

información sociodemográfica como la edad, sexo, carrera, semestre, tipo de discapacidad, entre otros.

3.6 Análisis de datos

En el presente apartado se detallan los procedimientos utilizados para analizar e interpretar la información recolectada. El análisis de datos implica organizar, depurar y examinar sistemáticamente la información obtenida con el fin de responder a los objetivos del estudio, mediante el uso de técnicas estadísticas que permiten identificar patrones y tendencias dentro de la muestra (Bisquerra, 2004).

El análisis estadístico de la información se realizó mediante el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 22, software ampliamente utilizado en el ámbito de las ciencias sociales y educativas para el procesamiento y análisis de datos cuantitativos. Este programa permite la creación y gestión de bases de datos, la aplicación de estadísticos descriptivos e inferenciales, así como la obtención de resultados confiables y sistemáticos, lo que favorece la rigurosidad metodológica del proceso investigativo (Pallant, 2020). El uso de SPSS facilitó la organización, codificación y análisis de la información recolectada, garantizando un tratamiento adecuado de los datos y contribuyendo a la objetividad del estudio.

Se incluyeron variables sociodemográficas tales como sexo, edad, tipo de discapacidad, licenciatura cursada y semestre, entre otras. Una vez recolectada la información a través de Google Forms, las respuestas fueron exportadas a una hoja de cálculo y posteriormente integradas al programa SPSS, asignando valores numéricos a las categorías de respuesta con el propósito de facilitar su análisis cuantitativo. Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de depuración de la base de datos, el cual consistió en la revisión de posibles respuestas incompletas o inconsistencias, así como en la organización de las variables, con el fin de garantizar la calidad y confiabilidad de la información analizada.

Previo a la realización de los análisis descriptivos e inferenciales, se evaluó la fiabilidad del instrumento mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (α), tanto a nivel general como por cada una de las dimensiones que componen el inventario. De acuerdo con los criterios establecidos por Ponce et al. (2021), se consideraron aceptables los valores de α iguales o superiores a .70, mientras que los valores iguales o inferiores a .60 fueron clasificados como cuestionables.

La Tabla 19 presenta las estadísticas de fiabilidad obtenidas para cada una de las dimensiones del instrumento y para la escala total. Los resultados muestran que la dimensión de

Factores institucionales obtuvo la mayor fiabilidad (α = 0.92), seguida de Factores familiares (α = 0.83), ambos considerados como niveles de fiabilidad altos y aceptables según los criterios. La dimensión de Factores individuales presentó un α = 0.67, lo que indica una fiabilidad moderada, aceptable para investigaciones de tipo exploratorio. En cuanto a la escala total, se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.91, lo que refleja una excelente consistencia interna del instrumento.

Tabla 19

Estadísticas de fiabilidad por dimensión y escala total

Dimensión	Alfa de Cronbach (α)	N° de elementos
Factores individuales	0.67	13
Factores familiares	0.83	9
Factores institucionales	0.92	14
Escala total	0.91	36

Elaboración propia a partir de análisis de datos

Para el análisis de los datos, se conformaron las puntuaciones correspondientes a cada uno de los factores mediante la sumatoria de los reactivos que los integran. En el caso del factor individual, el puntaje mínimo establecido fue de 13 puntos y el máximo de 52. Para el factor familiar, el puntaje mínimo fue de 9 puntos y el máximo de 36. Finalmente, el factor institucional presentó un puntaje mínimo de 14 puntos y un máximo de 56.

En la fase descriptiva, se calcularon las medias, los valores mínimos y máximos, y las desviaciones estándar de los ítems correspondientes a cada una de las tres dimensiones analizadas: factores individuales, familiares e institucionales. Estos resultados permitieron identificar tendencias generales en las respuestas de los estudiantes con discapacidad en relación con su elección de carrera universitaria.

Como se observa en la Tabla 20, en el caso del factor individual, los resultados arrojaron un valor p de .594, superior al umbral de .05, lo que indica que los datos correspondientes a este factor se distribuyen de manera normal. Por su parte, el factor familiar obtuvo un valor p de .017, el cual es menor a .05, esto implica que los datos no siguen una distribución normal. Finalmente, el factor institucional presentó un valor p de .134, lo que permite concluir que sus datos también se distribuyen normalmente. Considerando estos resultados y el tamaño de la muestra, se optó por el uso de estadísticos no paramétricos para los análisis posteriores.

Tabla 20

Prueba de normalidad Shapiro - Wilk para los factores de estudio

Factor	Estadístico	Gl	p.
Individual	.975	35	.594
Familiar	.923	35	.017
Institucional	.952	35	.134

De manera complementaria, se evaluó el comportamiento de la distribución de los datos a nivel de ítem mediante la prueba Shapiro-Wilk. Los resultados evidenciaron que ninguno de los ítems cumple con el supuesto de normalidad, al presentar valores de significancia iguales o inferiores a .05. En función de ello, los análisis descriptivos e inferenciales posteriores a nivel de ítem se realizaron mediante procedimientos no paramétricos (Field, 2018; Pallant, 2020). Los resultados detallados de esta prueba se presentan en la Tabla 21 en Anexo 5.

Para el análisis inferencial de los datos se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, con un nivel de significancia establecido en $\alpha = .05$, con el fin de identificar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los factores que influyen en la elección de carrera del estudiantado universitario con discapacidad, considerando tipo de discapacidad, área de estudio y etapa de formación en la que se encuentran. En aquellos casos en los que se encontraron diferencias estadísticamente significativas, se procedió a calcular el tamaño del efecto mediante el estadístico épsilon cuadrada (ε^2) como medida de la magnitud práctica de dichas diferencias. Para su interpretación, se emplearon los criterios propuestos por Tomczak y Tomczak (2014), donde valores de $\varepsilon^2 \approx .01$ indican un efecto pequeño, $\varepsilon^2 \approx .06$ un efecto mediano y $\varepsilon^2 \approx .14$ o superior un efecto grande. Para la obtención de este valor, la base de datos fue exportada desde el programa SPSS al software JASP, versión 0.95.4 (JASP Team, 2025), el cual permitió estimar los valores de ε^2 asociados a cada comparación significativa.

3.7 Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló conforme a los principios éticos de respeto, autonomía, justicia y beneficencia, fundamentales en la investigación (Resnik, 2020). Antes de la aplicación del instrumento, se informó a los participantes sobre los objetivos del estudio, la naturaleza voluntaria de su participación y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna. Solo quienes otorgaron consentimiento informado participaron en la investigación.

Dado que la muestra incluye estudiantes universitarios con discapacidad, se implementaron medidas adicionales para asegurar condiciones de participación seguras y no coercitivas, en

concordancia con los lineamientos contemporáneos sobre investigación con poblaciones en situación de vulnerabilidad (Iphofen, 2022). Estas medidas incluyeron la garantía de accesibilidad comunicacional, explicaciones claras y sencillas del proceso, así como la disponibilidad de abandonar la encuesta en caso de malestar emocional.

Se garantizó la confidencialidad de los datos mediante la asignación de códigos numéricos y el almacenamiento seguro de la información, siguiendo las recomendaciones actuales sobre protección de datos en estudios cuantitativos (Allen & Tsuchiya, 2021). Los resultados se presentarán de manera agregada, evitando cualquier posibilidad de identificación individual. La información obtenida será utilizada exclusivamente con fines académicos.

Como parte del compromiso institucional y formativo, durante el periodo de maestría se realizaron diversas actividades de retribución social orientadas a la difusión del conocimiento y al fortalecimiento de la comunidad académica. Entre ellas destacan la participación en una feria de divulgación de investigación educativa, la impartición de una charla sobre hábitos y estrategias de estudio dirigida a estudiantes, y una conferencia dedicada a analizar los factores asociados a la elección de carrera en estudiantes con discapacidad. Estas acciones contribuyen a la democratización del conocimiento y al impulso de prácticas educativas más inclusivas.

3.8 Declaración de uso de IA

Para la elaboración del presente trabajo se emplearon herramientas de inteligencia artificial generativa, específicamente ChatGPT, Claude y DeepSeek, con el propósito de brindar apoyo en tareas complementarias al proceso de escritura académica. Estas herramientas se utilizaron para realizar revisiones ortográficas, sugerencias de redacción, ajustes en la coherencia y cohesión textual, así como recomendaciones sobre el acomodo y estructura de algunos apartados. Su función se limitó a ofrecer asistencia lingüística y técnica, sin intervenir en la generación de contenido empírico, la construcción teórica, el planteamiento metodológico ni en el análisis o interpretación de los datos.

El uso de estas herramientas se llevó a cabo siguiendo los principios éticos internacionales que regulan la interacción responsable con sistemas de IA, tales como transparencia, justicia, responsabilidad y supervisión humana significativa (Floridi & Cowls, 2021; UNESCO, 2021). De acuerdo con los lineamientos globales sobre ética de la inteligencia artificial en investigación, es fundamental que las decisiones académicas permanezcan bajo control humano y que la IA se utilice únicamente como un instrumento de apoyo (Jobin et al., 2019). En este sentido, todas las

sugerencias y mejoras propuestas por los sistemas de IA fueron examinadas críticamente para asegurar su validez, pertinencia conceptual y coherencia con los objetivos del estudio.

Además, se consideraron las advertencias actuales sobre los riesgos asociados al uso de modelos generativos, tales como la posibilidad de sesgos, la generación de información imprecisa o la falta de contextualización (UNESCO, 2021). Por ello, se implementó un proceso de verificación exhaustivo que incluyó la revisión manual de cada ajuste sugerido por ChatGPT y DeepSeek, corroborando que no existiera contenido fabricado, distorsionado o inconsistente con los estándares académicos. El rol de estas herramientas fue, por tanto, instrumental, alineándose con prácticas de integridad académica y manteniendo el principio de autoría genuina del trabajo.

En suma, el uso de inteligencia artificial en este documento se enmarcó en un enfoque ético, transparente y responsable, cumpliendo con los lineamientos vigentes sobre la incorporación de tecnologías emergentes en procesos investigativos. Se asume plena responsabilidad sobre el contenido final, los análisis presentados y las conclusiones expuestas, los cuales derivan exclusivamente del propio juicio académico.

Capítulo 4. Resultados

En este capítulo se presentan de manera clara, precisa y sistemática los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recopilados, en correspondencia con los objetivos de la investigación. De acuerdo con el planteamiento metodológico de Bisquerra (2004), la exposición de los resultados se fundamenta exclusivamente en los datos empíricos, evitando interpretaciones subjetivas y garantizando la objetividad del proceso investigativo, aspecto esencial para la validez científica del estudio.

4.1 Análisis descriptivos de resultados de los factores individuales, familiares e institucionales

La Tabla 22 presenta un análisis descriptivo de los trece ítems para medir factores individuales relacionados con la elección de carrera universitaria de estudiantes con discapacidad. Cada ítem cuenta con una escala de 1 a 4, se muestran los valores mínimos, máximos, medias y desviaciones estándar. Las medias de los ítems oscilaron entre 2.42 y 3.58. Los puntajes más altos se observaron en "Lo que espero aprender en la carrera" ($\bar{x}$= 3.58), seguido de "La confianza que tengo en desarrollar con éxito la profesión elegida" ($\bar{x}$= 3.42) y "Mis gustos y preferencias relacionados a la carrera que elegí" ($\bar{x}$= 3.38), lo cual evidencia que destacan sus expectativas y confianza profesional para la elección. Los ítems con medias más bajas fueron "El gusto por la serie o especialización que cursé en preparatoria" ($\bar{x}$=2.42), "El interés por las materias que llevé en la preparatoria relacionadas con la carrera que elegí" ($\bar{x}$= 2.50), y "La dificultad y duración de la carrera" ($\bar{x}$= 2.79).

Tabla 22

Estadísticos descriptivos de los ítems para medir factores individuales

ítems	Mín	Máx	$\bar{x}$	σ
1. El interés por las materias que llevé en la preparatoria relacionadas con la carrera que elegí	1	4	2.50	1.022
2. Mis gustos y preferencias relacionados a la carrera que elegí	2	4	3.38	.647
3. El gusto por la serie o especialización que cursé en preparatoria	1	4	2.42	1.176
4. El gusto por el ejercicio profesional de la carrera	2	4	3.17	.761
5. El conocimiento que tengo sobre mí mismo, mis capacidades y habilidades	2	4	3.33	.637
6. Mi constancia y capacidad de trabajo en las actividades académicas	1	4	3.17	.816
7. La confianza que tengo en desarrollar con éxito mis estudios universitarios	2	4	3.33	.637
8. La confianza que tengo en desarrollar con éxito la profesión elegida	2	4	3.42	.717
9. El conocimiento sobre el campo de trabajo de mi carrera	2	4	3.29	.624
10. El tiempo y el horario de que dispongo para estudiar una carrera	2	4	3.33	.565
11. Las dificultades o barreras a las que me enfrento por mi discapacidad	1	4	3.04	.999
12. La dificultad y duración de la carrera	1	4	2.79	.932
13. Lo que espero aprender en la carrera	2	4	3.58	.584

Elaboración propia a partir de análisis de datos

La Tabla 23 muestra los análisis descriptivos de los nueve ítems que evalúan factores familiares relacionados con la elección de carrera universitaria de estudiantes con discapacidad. Las medias de los ítems varían entre 1.46 y 3.38, lo que indica que hay diversidad de percepciones respecto a la influencia familiar. El mayor promedio corresponde a “Apoyo de la madre” ($\overline{x}$=3.38), seguido de “Apoyo de otro familiar” ($\overline{x}$=3.08) y del padre ($\overline{x}$=3.00), lo que evidencia un fuerte respaldo familiar en general. En contraste, el ítem con la media más baja es "Que mis padres me dijeran qué carrera elegir" ($\overline{x}$=1.46), lo que sugiere una tendencia hacia la autonomía en la toma de decisiones académicas. En general, los datos reflejan que la familia desempeña un papel de apoyo importante, aunque con diferencias según el tipo de influencia ejercida.

Tabla 23

Estadísticos descriptivos de los ítems para medir factores familiares

Ítems	Mín	Máx	$\overline{x}$	σ
14. La situación familiar que tenemos en casa	1	4	2.88	.992
15. El apoyo de mi mamá	1	4	3.38	.924
16. El apoyo de mi papá	1	4	3.00	1.180
17. El apoyo de otro familiar	1	4	3.08	1.060
18. El exceso de cuidados de mis padres	1	4	2.08	1.018
19. La carrera o trabajo de mis padres	1	4	2.12	1.191
20. Que mis padres querían que estudiara la universidad	1	4	2.79	1.285
21. Que mis padres me dijeran que carrera elegir	1	3	1.46	.779
22. Las posibilidades económicas de mi familia	1	4	3.00	.933

Elaboración propia a partir de análisis de datos

La Tabla 24 presenta los quince ítems que miden los factores institucionales. Las medias varían entre 1.87 y 3.08. Los ítems con medias más altas corresponden a “Los ajustes que la carrera puede hacer relacionados con mi discapacidad" ($\overline{x}$=3.08) y “Los ajustes que la universidad puede hacer relacionados con mi discapacidad” ($\overline{x}$=2.96), lo que refleja que es un aspecto importante para la elección. En cuanto a los ítems con menor puntuación media son “Que sea una carrera reconocida por la sociedad” ($\overline{x}$=1.87) y “La información que recibí en una feria o evento vocacional” ($\overline{x}$=2.04), lo que sugiere una baja influencia de la percepción social y de eventos informativos en la elección de carrera.

Tabla 24

Estadísticos descriptivos de los ítems para medir factores institucionales

ítems	Mín	Máx	$\bar{x}$	σ
23. Que sea una carrera reconocida por la sociedad	1	4	1.87	.992
24. Que la carrera sea bien pagada	1	4	2.67	.963
25. La información que recibí en una feria o evento vocacional	1	4	2.04	1.083
26. El equipo tecnológico y/o didáctico con el que cuenta la universidad	1	4	2.63	1.056
27. Las condiciones de las aulas y de la universidad son accesibles a mi discapacidad	1	4	2.92	1.060
28. Los ajustes que la universidad puede hacer relacionados con mi discapacidad	1	4	2.96	1.083
29. Los ajustes que la carrera puede hacer relacionados con mi discapacidad	1	4	3.08	.929
30. Barreras arquitectónicas de la universidad	1	4	2.50	1.103
31. Recursos materiales y humanos disponibles para mi inclusión	1	4	2.71	1.083
32. El asesoramiento vocacional que recibí en la preparatoria	1	4	2.13	1.076
33. Que la universidad cuente con un proceso de ingreso accesible a mi discapacidad	1	4	2.83	1.129
34. El apoyo de un orientador vocacional	1	4	2.42	1.139
35. El apoyo de un profesor o tutor	1	4	2.75	1.073
36. Que la universidad este cerca de mi casa	1	4	2.75	1.189

Elaboración propia a partir de análisis de datos

Los resultados generales obtenidos a partir de los análisis descriptivos muestran que las medias de los ítems analizados oscilaron entre 1.46 y 3.58, lo que refleja una amplia variabilidad en la percepción de los participantes respecto a las distintas dimensiones evaluadas.

Se observó que los puntajes más altos estuvieron asociados principalmente a factores individuales, en aquellos relacionados con las expectativas personales, el interés por la carrera y la confianza en sus propias capacidades. Esto sugiere que las decisiones vocacionales de estos estudiantes están fuertemente vinculadas con su motivación interna y autoconocimiento.

En cuanto a los factores familiares, aunque se reconoció un respaldo importante por parte de la familia, también se identificó una tendencia hacia la autonomía en la toma de decisiones académicas. Por su parte, los factores institucionales presentaron mayor heterogeneidad, mostrando los apoyos relacionados con la discapacidad como aspectos relevantes para la elección, pero tambien poca influencia de elementos externos como el prestigio social de la carrera o la efectividad de los espacios de orientación vocacional.

4.2 Análisis de diferencias entre grupos en relación con los factores de elección de carrera

A partir de los resultados obtenidos en el análisis descriptivo, se procedió a la aplicación de análisis inferenciales con el fin de determinar si existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudio. Considerando que los datos no cumplen con el supuesto de normalidad, se recurrió a la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis, adecuada para la comparación de grupos independientes bajo estas condiciones.

Las tablas con los resultados completos de cada análisis se presentan en los anexos, mientras que en este apartado se describen únicamente aquellos ítems en los que se identificaron diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$).

4.2.1 Factores que influyen en la elección de carrera según el tipo de discapacidad.

Los resultados indican que, en general, no existen diferencias estadísticamente significativas en los factores que influyen en la elección de carrera según el tipo de discapacidad (Ver Tabla 25 en Anexo 6). Sin embargo, se identificó una diferencia significativa en el ítem "El apoyo de otro familiar", con un tamaño del efecto grande ($H = 9.895$, $p = .019$, $\varepsilon^2 = .291$), lo que sugiere que la percepción de este tipo de apoyo varía entre los grupos de estudiantes y que dicha diferencia es explicada en buena medida por el tipo de discapacidad. En cuanto a los puntajes globales de los factores individual, familiar e institucional, no se observaron diferencias significativas.

4.2.2 Factores que influyen en la elección de carrera según áreas de estudio

Los resultados muestran que la mayoría de los ítems no presentan diferencias estadísticamente significativas entre las áreas de estudio (Ver Tabla 26 en Anexo 7). Cabe señalar que para este análisis se excluyó al grupo correspondiente a la Facultad Interdisciplinaria de Ciencias Económicas y Administrativas, dado que contaba con un solo participante, lo cual no cumple con el requisito mínimo de dos casos por grupo que se establece la prueba de Kruskal-Wallis. No obstante, se identificó una diferencia significativa en el ítem "El gusto por la serie o especialización que cursé en preparatoria", con un tamaño del efecto grande ($H = 10.59$, $p = .032$, $\varepsilon^2 = .321$), lo que indica que la relevancia de este antecedente académico varía según el contexto disciplinar. No se encontraron diferencias significativas en los puntajes globales de los factores.

4.2.3 Factores que influyen en la elección de carrera según etapa de formación

Los resultados indican que la mayoría de los ítems no presentan diferencias estadísticamente significativas según la etapa de formación (ver Tabla 27 en Anexo 8). Sin embargo, en el ámbito familiar se identificaron diferencias estadísticamente significativas en los ítems "El apoyo de otro familiar", con un tamaño del efecto grande ($H = 5.635$, $p = .018$, $\varepsilon^2 = .166$), y "Que mis padres querían que estudiara la universidad", con un tamaño del efecto grande ($H = 8.903$, $p = .003$, $\varepsilon^2 = .262$), lo que evidencia variaciones en la percepción de estos factores familiares en función de la etapa de formación en la que se encuentra el estudiantado.

Asimismo, en el ámbito institucional se observaron diferencias significativas en los ítems "El equipo tecnológico y/o didáctico con el que cuenta la universidad", con un tamaño del efecto grande ($H = 8.870$, $p = .003$, $\varepsilon^2 = .261$), "Las condiciones de las aulas y de la universidad son accesibles a mi discapacidad", con un tamaño del efecto grande aunque cercano al umbral de .14 ($H = 5.099$, $p = .024$, $\varepsilon^2 = .150$), y "Barreras arquitectónicas de la universidad", con un tamaño del efecto grande ($H = 5.562$, $p = .018$, $\varepsilon^2 = .164$).

En cuanto a los puntajes globales por factor, se identificaron diferencias estadísticamente significativas según la etapa de formación tanto en el factor familiar ($H = 5.078$, $p = .024$, $\varepsilon^2 = .164$) como en el factor institucional ($H = 6.222$, $p = .013$, $\varepsilon^2 = .201$). Ambos resultados presentan un tamaño del efecto grande, lo que indica que la etapa de formación en la que se encuentra el estudiantado explica de manera relevante las diferencias en la percepción de los factores familiares e institucionales que influyen en la elección de carrera. No se observaron diferencias significativas en el puntaje global del factor individual.

Capítulo 5. Discusión y Conclusión

El presente capítulo tiene como finalidad interpretar y discutir los resultados obtenidos en relación con el objetivo general de la investigación, orientado a analizar los factores que intervienen en la elección de carrera del estudiantado universitario con discapacidad de la Universidad de Sonora, así como con los objetivos específicos planteados. La discusión se desarrolla a partir de la articulación entre los hallazgos empíricos, el marco teórico y los estudios previos sobre elección de carrera e inclusión en la educación superior.

En términos generales, los resultados muestran que la elección de carrera del estudiantado universitario con discapacidad se encuentra principalmente influida por factores individuales, seguidos de los factores familiares, mientras que los factores institucionales presentan una influencia más heterogénea. Este patrón coincide con estudios previos que destacan el papel central del autoconocimiento, los intereses personales y la motivación en la toma de decisiones vocacionales, tanto en estudiantes con discapacidad como en la población universitaria en general (Calderón, 2020; Mainardi, 2018; Segura et al., 2015).

Respecto a los factores individuales, los resultados evidencian que los intereses personales, las expectativas académicas y la confianza en las propias capacidades constituyen los elementos con mayor peso en la elección de carrera. Estos hallazgos se alinean con la teoría del desarrollo vocacional de Super (1990), la cual plantea que la elección profesional responde a un proceso de construcción de la identidad a lo largo del ciclo vital, así como con los planteamientos de Holland (1997), quien enfatiza la congruencia entre la personalidad y el entorno vocacional. En este sentido, los resultados sugieren que el estudiantado con discapacidad prioriza afinidades personales y proyecciones académicas por encima de su condición de discapacidad, lo que refuerza una visión centrada en las capacidades y no en las limitaciones (Amaral, 2010).

En cuanto a las comparaciones por grupos, no se identificaron diferencias estadísticamente significativas en los factores individuales al comparar por tipo de discapacidad, área de estudio y etapa de formación. Este comportamiento homogéneo sugiere que los procesos de autoconocimiento, interés y motivación mantienen una influencia consistente en la población estudiada, lo cual coincide con investigaciones que señalan que la discapacidad no determina por sí misma las aspiraciones vocacionales, sino que estas se construyen a partir de experiencias personales y educativas (Fuentes, 2010).

En cuanto a los factores familiares, los resultados muestran que el apoyo emocional brindado por la familia, particularmente por la madre y otros familiares cercanos, desempeña un papel relevante en la elección de carrera. Este hallazgo es consistente con estudios que reconocen a la familia como una red de apoyo fundamental durante las transiciones educativas, especialmente en estudiantes con discapacidad (Calderón, 2020; Fuenmayor & Gómez, 2017). No obstante, los puntajes bajos en los ítems relacionados con la imposición parental indican que dicho apoyo no se configura como un factor restrictivo de la autonomía, sino como un elemento de acompañamiento en el proceso de decisión vocacional.

La literatura señala que aunque los procesos de conducta vocacional no difieren sustancialmente en las personas con discapacidad, su elección puede verse influida por condicionantes asociadas a barreras sociales y familiares (Sánchez, 2020). Entre estas se identifican actitudes limitantes del entorno y prácticas de sobreprotección que, si bien parten de una intención de cuidado, pueden restringir oportunidades y limitar el desarrollo de la autonomía de estos estudiantes (Ramírez, 2021).

Diversos estudios coinciden en que las expectativas y el involucramiento parental se relacionan positivamente con el éxito académico, la inserción laboral y el desarrollo de la autodeterminación (Avendaño et al., 2020). Asimismo, aunque muchos estudiantes con discapacidad reportan altos niveles de apoyo familiar (Calderón, 2020; Mella et al., 2014), la influencia directa en la elección de carrera tiende a ser baja o no directiva, con casos aislados de direccionamiento explícito (Martínez et al., 2014; Bosede, 2021). Estos antecedentes permiten interpretar los resultados del presente estudio desde una perspectiva que reconoce a la familia como red de apoyo relevante, pero no necesariamente determinante en la decisión vocacional.

La comparación con respecto a etapa de formación evidenció diferencias estadísticamente significativas en algunos ítems del factor familiar, particularmente en el apoyo de otros familiares y en el deseo de los padres de que el estudiante cursara estudios universitarios. Los estudiantes en etapas avanzadas presentan mayores niveles de apoyo familiar en comparación con quienes se encuentran en etapas iniciales. Estos resultados sugieren que la influencia familiar se mantiene e incluso se fortalece a lo largo de la trayectoria académica, acompañando el proceso de consolidación vocacional y autonomía del estudiantado, en concordancia con Segura et al. (2015).

En una perspectiva más amplia, el papel de la familia no solo incide en la decisión inicial de carrera, sino también en la experiencia y el bienestar del estudiantado a lo largo de su trayectoria

universitaria. El apoyo emocional fortalece su autoestima y el sentido de pertenencia frente a las exigencias académicas, y puede facilitar el reconocimiento oportuno de la discapacidad, favoreciendo el acceso a recursos y ajustes pertinentes. Asimismo, un entorno familiar que respeta y valida las necesidades individuales promueve estrategias de afrontamiento saludables y refuerza la confianza para solicitar apoyos o adaptaciones cuando son necesarios. De este modo, la familia no solo acompaña el proceso vocacional, sino que contribuye a la permanencia, al bienestar integral y a la consolidación de la autonomía del estudiantado en la educación superior (Bailey, 2024).

Respecto a los factores institucionales, los resultados indican que aspectos como la accesibilidad, la disponibilidad de ajustes razonables, el equipo tecnológico y didáctico, así como la presencia de barreras arquitectónicas influyen en la elección de carrera, aunque con una intensidad menor en comparación con los factores individuales y familiares. Este hallazgo coincide con investigaciones que señalan que, si bien las políticas y servicios institucionales son relevantes, su impacto depende de la forma en que se implementan y de la experiencia concreta del estudiantado (Fernández & Pérez, 2020; Saía et al., 2024).

Las comparaciones por grupo mostraron diferencias significativas en diversos ítems institucionales según la etapa de formación, particularmente con respecto al estudiantado que se encuentra en la segunda etapa de formación, lo que sugiere que la percepción del entorno universitario se modifica conforme el estudiantado avanza en su trayectoria académica. Estas diferencias pueden explicarse por una mayor exposición a las condiciones reales de accesibilidad y a los apoyos institucionales a lo largo del tiempo, evidenciando una posible brecha entre el marco normativo y la experiencia cotidiana del estudiantado con discapacidad (UNESCO, 2017; CNDH, 2018).

En este marco, los resultados permiten profundizar en el papel estructural de la institución en la configuración de entornos educativos inclusivos. Aunque los factores institucionales no se posicionan como los principales determinantes en la elección de carrera, su influencia adquiere mayor relevancia conforme el estudiantado avanza en su trayectoria académica y experimenta directamente las condiciones de accesibilidad, la disponibilidad de ajustes razonables y los apoyos tecnológicos. Las instituciones de educación superior no solo deben contar con marcos normativos inclusivos, sino garantizar su implementación efectiva mediante políticas claras, formación docente, integración de tecnologías asistivas y aplicación de enfoques inclusivos. Desde esta

perspectiva, el rol institucional trasciende la provisión de recursos específicos y se orienta a la consolidación de una cultura inclusiva que reduzca barreras estructurales, promueva la participación y favorezca la autonomía del estudiantado a lo largo de toda su experiencia universitaria (Bailey, 2024).

En conjunto, los resultados evidencian que la elección de carrera del estudiantado universitario con discapacidad en la Universidad de Sonora responde a patrones similares a los observados en estudiantes sin discapacidad con respecto a los estudios revisados en antecedentes (Castignani, 2017; Fuenmayor & Gómez, 2017; Mella et al., 2014; Segura et al., 2015), particularmente en lo relativo a la centralidad de los intereses personales. Sin embargo, también se identifican factores específicos asociados a la discapacidad, especialmente en el ámbito institucional, lo que subraya la necesidad de continuar en la eliminación de barreras y en el fortalecimiento de apoyos inclusivos, entendiendo que las universidades deben ser accesibles de manera integral desde el ingreso, la permanencia y el egreso, no solo en términos de infraestructura, sino también en trámites, acceso a equipos, materiales, recursos académicos, etcétera (Carrasco et al., 2014; López & Hernández, 2018).

Se concluye que los factores individuales constituyen el principal elemento en la elección de carrera, destacando los intereses personales, el autoconocimiento y la confianza en las propias capacidades como aspectos centrales del proceso de decisión vocacional. En este sentido, el desarrollo de la autoconciencia y la autorregulación adquiere especial relevancia en la experiencia académica del estudiantado con discapacidad. La comprensión de las propias necesidades, fortalezas y estrategias de aprendizaje favorece la toma de decisiones informadas sobre los apoyos requeridos y fortalece la autonomía en la trayectoria universitaria. Asimismo, la capacidad de comunicar necesidades y solicitar ajustes contribuye no solo al desempeño académico, sino también al bienestar integral, reforzando la importancia de promover prácticas que impulsen la autodefensa y la gestión activa del propio proceso formativo (Bailey, 2024).

Los factores familiares desempeñan un papel relevante como fuente de apoyo emocional y acompañamiento, sin que ello implique una imposición directa en la elección de carrera. La influencia familiar varía según la etapa de formación, lo que refleja un proceso gradual de fortalecimiento de la autonomía del estudiantado.

Los factores institucionales influyen de manera diferenciada en la elección de carrera, particularmente a través de las condiciones de accesibilidad, la disponibilidad de ajustes razonables

y la eliminación de barreras físicas y académicas. Esta incidencia puede comprenderse en función de cómo el estudiantado valora la viabilidad real de determinadas opciones formativas a partir de los apoyos existentes en el entorno universitario. Las decisiones vocacionales del estudiantado con discapacidad no se construyen exclusivamente desde los intereses y motivaciones personales, sino también desde la evaluación de los contextos educativos en términos de barreras y recursos efectivos. Cuando la institución garantiza procedimientos claros para la gestión de apoyos y consolida prácticas accesibles de manera sistemática, no solo favorece la permanencia, sino que amplía el horizonte de elección y reduce posibles procesos de autolimitación. Así, el entorno institucional no determina la decisión vocacional, pero sí configura las condiciones que pueden facilitar o restringir determinadas trayectorias académicas (Bailey & Baker, 2022).

A partir de los resultados obtenidos, se concluye que se cumplió el objetivo general de la investigación, al identificar los factores individuales, familiares e institucionales que influyen en la elección de carrera del estudiantado universitario con discapacidad de la Universidad de Sonora.

Si bien existen avances normativos en materia de inclusión, particularmente a nivel institucional, estos no siempre se traducen en experiencias educativas plenamente inclusivas. En el caso de la Universidad de Sonora, por ejemplo, desde el proceso de admisión se ofrecen apoyos específicos a estudiantes con discapacidad y, una vez admitidos, se les brinda acompañamiento a lo largo de toda su carrera, junto con actividades de capacitación dirigidas a sus compañeros, así como a la planta académica y administrativa para favorecer su integración y sensibilización; sin embargo, persisten desafíos en la aplicación efectiva de las políticas inclusivas en contextos académicos cotidianos, sobre todo en la consolidación de prácticas pedagógicas accesibles y en la sistematización de ajustes razonables.

La investigación crea y aporta evidencia empírica relevante para la comprensión de la elección de carrera desde un enfoque inclusivo, contribuyendo al conocimiento sobre los procesos de toma de decisiones vocacionales del estudiantado con discapacidad en el contexto de la educación superior. Asimismo, el estudio adquiere especial relevancia al visibilizar al estudiantado con discapacidad, actualizar la información disponible y generar antecedentes recientes y contextualizados a nivel regional, considerando que los últimos estudios en este ámbito son escasos y, en su mayoría, corresponden a investigaciones desarrolladas en otros países.

Sin embargo, entre las principales limitaciones del estudio se encuentra que el estudio sea de corte transversal, lo cual impide establecer relaciones de causalidad entre las variables

analizadas. Asimismo, el tamaño de la muestra y su carácter no probabilístico limitan la generalización de los resultados a otras instituciones de educación superior. Otra limitación del estudio se relaciona con la distribución del instrumento, ya que, al ser enviado por correo electrónico y no existir contacto directo con el estudiantado, el flujo de respuestas fue lento y requirió el envío recurrente de recordatorios para intentar agilizar el proceso. Asimismo, al tratarse de un formulario de autorreporte, los datos pueden estar sujetos a sesgos de deseabilidad social o a interpretaciones subjetivas por parte de las personas participantes. A pesar de estas limitaciones, los resultados obtenidos ofrecen información valiosa para comprender los factores que influyen en la elección de carrera del estudiantado universitario con discapacidad y constituyen un punto de partida para futuras investigaciones.

A partir de los hallazgos del presente estudio, se considera pertinente que futuras investigaciones profundicen en el análisis del proceso de acceso, permanencia y egreso del estudiantado universitario con discapacidad, con el propósito de comprender de manera integral su trayectoria educativa en la educación superior. Estudios de tipo longitudinal permitirían identificar cómo evolucionan los factores individuales, familiares e institucionales desde el ingreso a la universidad hasta la conclusión de los estudios, así como reconocer los elementos que favorecen la continuidad académica o que representan obstáculos a lo largo del tiempo.

Resulta relevante desarrollar investigaciones centradas en los procesos de transición del nivel medio superior a la educación superior, particularmente en lo relacionado con los mecanismos de ingreso, la información disponible sobre la oferta académica y las condiciones de accesibilidad institucional. Este tipo de estudios permitiría analizar de qué manera dichos procesos influyen en la elección de carrera y en la adaptación inicial del estudiantado con discapacidad al contexto universitario.

Se sugiere profundizar en el estudio de los servicios de orientación vocacional y profesional dirigidos al estudiantado con discapacidad, con el fin de evaluar su pertinencia, accesibilidad y efectividad en el acompañamiento del proceso de toma de decisiones vocacionales. Resulta especialmente relevante analizar si estos servicios consideran las necesidades específicas del estudiantado con discapacidad y en qué medida contribuyen al desarrollo del autoconocimiento, la autonomía y la construcción de proyectos académicos y profesionales realistas y significativos.

Se recomienda explorar el impacto de la orientación vocacional temprana, particularmente durante la educación media superior, en la configuración de expectativas académicas y

profesionales del estudiantado con discapacidad. Investigaciones en esta línea permitirían identificar prácticas orientadoras que favorezcan elecciones de carrera informadas, acordes con los intereses, habilidades y condiciones del estudiantado, así como prevenir procesos de deserción temprana en la educación superior.

Se considera pertinente desarrollar estudios cualitativos o con enfoque mixto que recuperen las experiencias subjetivas del estudiantado con discapacidad durante su permanencia y egreso, así como investigaciones comparativas entre instituciones de educación superior que analicen modelos de inclusión, estrategias de acompañamiento académico y políticas orientadas al egreso y la inserción laboral. Estos estudios aportarían evidencia valiosa para el diseño e implementación de acciones institucionales que promuevan trayectorias educativas inclusivas y exitosas.

Referencias

Acosta, A (2013). Política, actores y decisiones en las universidades públicas en México: un enfoque institucional. Revista de la Educación Superior, XLII (1)

Acosta, A., Cendejas, J. & Planas, J. (2014). Buscando divergencias hallamos coincidencias. En Acosta, A. & Planas, J. (Coords.) La arquitectura del poliedro. Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México (pp. 23-50). Universidad de Guadalajara

Aguado, G., Martín, M., Hernández, M. & Alcedo, M. (2003). Actitudes hacia la discapacidad en estudiantes universitarios: un análisis exploratorio. Revista de Educación, (332), 91-109.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1975). Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research. Reading, MA: Addison-Wesley.

Allen, M., & Tsuchiya, A. (2021). Data ethics and quantitative research: Responsible practices in data collection and analysis. Routledge.

Amaral, J. (2010). Vocational guidance for students with disabilities. In C. J. Shehan (Ed.), Vocational guidance for students with disabilities (pp. 13-26). Pro-Ed.

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.).

Andrews, J. & Lupart, J. (2014). The inclusive classroom: Educating exceptional children. Nelson Education.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2025). Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Recuperado de http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior

Avendaño, K., Magaña, D. & Flores, P. (2020). Influencia familiar en la elección de carreras STEM (Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) en estudiantes de bachillerato. Revista de Investigación Educativa, 38(2), 515-531. https://doi.org/10.6018/rie.366311

Bailey, J. (2024). Thesis Final. Cambridge: University of Cambridge.

Bailey, J., & Baker, S. (2022). Rethinking Engagement with Learning for Neurodiverse Students. Faculty of Education, University of Cambridge

Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura. (Ed.), Autoeficacia: Como afrontamos los cambios de la sociedad actual (201-221). España: Ed. Descle De Brouwer. Intervención en Orientación para la elección de carrera. Memorias del 2do. Congreso Internacional de orientación Educativa y Vocacional

Barnes, C. (2003). Disability, higher education and the inclusive society. British Journal of Sociology of Education, 24(4), 547-560.

Barrera, M. (2015). Orientación vocacional para una acertada elección de carreras en la educación superior. Mucuties Universitaria, 2(3), 25-34

Bisquerra, R. (2004). Metodología de la investigación educativa. La Muralla.

Blanco, A. (2008). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social. En OEI Desde la Educación como derecho social hasta la renovación de las practicas docentes, 13-53. Santiago de Chile.

Blanco, A. (2009). El modelo cognitivo social del desarrollo de la carrera: revisión de más de una década de investigación empírica. Revista de Educación, 35, 423-445

Bonilla, S. (2025). Orientación vocacional de estudiantes universitarios con necesidades especiales: Un estudio sistemático de la literatura en Latinoamérica. *European Public & Social Innovation Review*, 11, 1–20. https://doi.org/10.31637/epsir.2025.2193

Booth, T. & Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid, España: OEI, FUHEM.

Bosede, F. (2021). Parenting styles as a determinant of career choice among undergraduates with disabilities at the University of Ilorin. Canadian Journal of Family and Youth, 13(2), 26-43. https://doi.org/10.29173/cjfy29669

Boudon, R. (1974). Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: Wiley

Bravo, G & Vergara, M. (2018). Factores que determinan la elección de carrera profesional: en estudiantes de undécimo grado de colegios públicos y privados de Barrancabermeja. Psicoespacios: Revista virtual de la Institución Universitaria de Envigado, 12(20), 35-48.

Brown, S. & Lent, R. (2016). Vocational Psychology: Agency, Equity, and Well-Being. En Handbook of Vocational Psychology (3ra ed., pp. 3–25). Routledge

Bryman, A. (2016). Social research methods. Oxford University Press.

Burrelli, J. (2002). Employment of persons with disabilities. DIANE Publishing.

Calderón, V. (2020). Toma de decisión vocacional de las personas en condición de discapacidad visual participes del proyecto "UNA Educación de Calidad" de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Carrasco, E., Zúñiga, C. & Espinoza, J. (2014). Elección de carrera en estudiantes de nivel socioeconómico bajo de universidades chilenas altamente selectivas. Calidad en la educación, (40), 95-128.

Carreño, J. (2021). Orientación vocacional y elección de carrera profesional en estudiantes de 4° grado del nivel secundario de la Institución Educativa Mixta Víctor Raúl Haya de la Torre en la ciudad del Cusco

Castignani, M. (2011). La orientación vocacional en alumnos con discapacidad visual. In 3er Congreso Internacional de Investigación. La Plata. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología

Castignani, M. (2017). Orientación y discapacidad visual: factores que inciden en las elecciones de los adolescentes (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).

Castillo, M., Cortés, R., Estrada, P., Ramírez, J., Ibarra, L & De la Sancha, E. (2022). Condiciones de influencia en la selección de carrera de estudiantes con discapacidad de la Universidad de Guanajuato. Jóvenes en la ciencia.

CEPAL. (2022). Personas con discapacidad y acceso a la educación superior en América Latina.

Chasen, A., Borrego, M., Koolman, E., Landgren, E. & Chapman, H. (2025). *A systematic review of differences for disabled students in STEM versus other disciplinary undergraduate settings*. Journal of Engineering Education, 114, e20627. https://doi.org/10.1002/jee.20627

Cobeñas, J. (2020). Modelos de integración educativa y discapacidad: de la exclusión a la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(2), 45–60. https://doi.org/xxxx

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). Research Methods in Education. Routledge.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2018). *Informe especial sobre los derechos humanos de las personas con discapacidad en las entidades federativas del país*.

Consejo Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2016). Salud Mental y Discapacidad Psicosocial. Gobierno de México: https://www.gob.mx/conadis/articulos/salud-mental-y-discapacidad-psicosocial

Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (2017). Encuesta nacional sobre discriminación. Resultados sobre personas con discapacidad. Consejo Nacional para Prevenir la

Discriminación: México. Recuperado de: https://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/ENADIS_PcD_WEB.pdf

Creswell, J. & Creswell, J. (2017). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications.

Creswell, J. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. SAGE Publications.

Cuevas, J., Quintana, M., Figueroa, C. & Hoyos, G. (2022). Perfil de ingreso de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Sonora. En Norzagaray, C. y Fraijo, J. (coord.). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en las instituciones de Educación Superior (pp.109-123). Fontamara.

Cupani, M. & Pérez, E. (2006). Metas de elección de carrera: contribución de los intereses vocacionales, la autoeficacia y los rasgos de personalidad. Interdisciplinaria, 23(1), 81-100

De la Sancha, E., Meraz, E., Cervera, C., Ibarra, L. & Morales, I. (2025). Elección de Carrera de Estudiantes con Discapacidad: Influencia de la Familia, Amigos y Actores Educativos. *Revista Latinoamericana De Educación Inclusiva*, *19*(1), 161–173. https://doi.org/10.4067/S0718-73782025000100161

Delabra, B. & Pérez, G. (2018). Construcción de vinculación significativa con la carrera tras una elección forzada: experiencias de estudiantes de Psicología. Revista de Educación y Desarrollo

Fernández, P. & Pérez, J. (2020). Dilemas del profesorado en la inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, (11), 1007.

Field, A. P. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). Sage.

Fisher, K., Shannon, P., Greer, K. & Serianni, B. (2021). *Perspectives of Students With Disabilities and Their Parents on Influences and Barriers to Joining and Staying in Extracurricular STEM Activities*. *The Journal of Special Education*, 110-120.

Flórez, Y. (2016). Educación inclusiva en torno a la discapacidad: encuentros y desencuentros entre marco político y práctica escolar.

Flórez, Y., Martín, L., Delgado, B., & Hidalgo, M. (2009). Actitudes hacia la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el contexto escolar. Revista de Educación, (349), 71-94.

Floridi, L. & Cowls, J. (2021). A Unified Framework of Five Principles for AI in Society. Harvard Data Science Review.

Fuenmayor, D. & Gómez, J. (2017). Orientación vocacional en personas con discapacidad. Omnia, 23(3), 95-109.

Fuentes, M. (2010). La orientación profesional para elegir fundamentadamente una ocupación: Propuesta alternativa. Revista Mexicana de Psicología, 27(2), 237-246.

Gairín, J. & Suárez, C. (2014). Clarificar e identificar los grupos vulnerables. En Gairín, J. (coord.). Colectivos vulnerables en la universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención (pp. 33-61). Madrid: Wolters Kluwer.

García, K., & Arias, K. (2025). Orientación vocacional con estudiantes en situación de discapacidad: Voces de profesionales acompañantes. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 10(1), 1–13. https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/7689

García, M. & Rodríguez, P. (2020). Estigma y discapacidad: Retos en el ámbito laboral. Revista de Inclusión Social, 12(3), 45-59.

Grover, C. & Piggott, L. (Eds.) (2015). Disabled People, Work and Welfare: Is Employment Really the Answer? Bristol, UK: Policy Press.

Heath, S., Metzger, J. & Loy, T. (2024). Intersectional experiences of STEM students with disabilities. Journal of Science Education for Students with Disabilities.

Hernández, L. (2023). Tecnologías asistivas en la educación superior. Revista de Innovación Educativa, 15(1), 67-80.

Hernández, R. (2002), Contributions to Statistical Analysis. Mérida, Venezuela: Universidad

Hernández, R. (2011). *Instrumentos de recolección de datos en ciencias sociales y ciencias biomédicas*. Universidad de los Andes.

Hernández, R. & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Ciudad de México, México: Editorial McGraw-Hill Education.

Hewett, R., Douglas, G., McLinden, M. & Keil, S. (2017). Developing an inclusive learning environment for students with visual impairment in higher education: Progressive mutual accommodation and learner experiences in the United Kingdom. European Journal of Special Needs Education, 32(1), 89–109

Holland, J. (1997). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.

Hughes, B. & Paterson, K. (2008). El modelo social de discapacidad y la desaparición del cuerpo. Hacia una sociología del impedimento. En L. Barton (comp.). Superar las barreras de la discapacidad (pp.107-123). Madrid: Morata.

Hughes, B., & Paterson, K. (2008). The social model of disability and the disappearing body: Towards a sociology of impairment. Disability & Society, 11(3), 325-340.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2021). *Factores que influyen en la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior en México*. *Frontiers in Education*, https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2025.1631418/full

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (2020). Clasificación del tipo de discapacidad- Histórica. Recuperado de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf

Iphofen, R. (2022). Ethical issues in social science research. Springer.

Jiménez, L. (2020). Impacto de la investigación cuantitativa en la actualidad. Convergence Tech Revista Científica. 4(1), 59-68

Jobin, A., Ienca, M., & Vayena, E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. Nature Machine Intelligence, 1(9), 389–399.

Jones, A. (2021). Barriers to Education for Students with Disabilities. Education Policy Journal, 10(2), 123-135.

Kantor, J. & Smith, N. (1975). Principles of psychology. Chicago: Principia Press.

Krumboltz, J. (1996). A learning theory of career counseling. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), Handbook of career counseling theory and practice (pp. 55-80). Davies-Black.

Lent, R., Hackett, G. & Brown, S. (1996). A social cognitive view of career development and counseling. In Career choice and development (pp. 255-311). John Wiley & Sons.

Limjuco R., Diamante R., Laya M., Canda D., Dayon C., Hontiveras L., Pioc Z. & Fobras M. (2018). Career Choice of students: Basis for curricular offering of Senior High Schools in Region. Recuperado de: http://www.researchgate.net/publication/327746059

López, D. (2016). Inventario de Factores que Influyen en la Elección de Carrera en Estudiantes de Nivel Medio Superior. México: Editorial Académica.

López, D. & Hernández, A. (2018). Influencia familiar y de personas significativas en la elección de carrera en jóvenes. Revista Electrónica de Psicología Iztacala, 21(3), 936.

López, M. (2017). Elección de universidad: área de estudio y carrera: estudiantes de bachilleratos públicos y privados de Hermosillo (Tesis de maestría, Universidad de Sonora). Recuperado de http://www.mie.uson.mx/tesis/lopezr_2017.pdf

Lourens, H., & Swartz, L. (2020). Barriers to and facilitators of employment: The experiences of university graduates with disabilities. Disability & Society, 35(6), 842-861.

Mainardi, A. (2018). Incidencia de factores institucionales y de la autoestima en las trayectorias académicas de estudiantes con discapacidad. Revista iberoamericana de educación superior, 9(26), 171-190.

Maldonado, J. (2013). El modelo social de discapacidad y su impacto en la inclusión educativa. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 7(2), 45-60.

Maldonado, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. Boletín mexicano de derecho comparado, 46(138), 1093-1109.

Maldonado, N., & Santoyo, F. (2024). Validesa de contingut per judici d'experts: integració quantitativa i qualitativa en la construcció d'instruments de mesura. REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació, 17(2), 1–19.

Marland, S. (1972). Career education: A proposed strategy. US Government Printing Office.

Martín, E., Sarmiento, P. & Coy, L. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la universidad. Revista de la Facultad de Medicina, 61(2), 195-204.

Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. Ciencia & Saude Coletiva, 17(3), 613-619.

Martínez, J., García, I. & Segura, M. (2014). Desarrollo vocacional y factores que influyeron en la elección vocacional en personas discapacitadas con estudios universitarios insertadas laboralmente. Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y de la Educación, 3(1),539-548.

Mella, S., Díaz, N., Muñoz, S., Orrego, M., & Rivera, C. (2014). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. Revista Latinoamericana de educación inclusiva, 8(1), 63-80

Ming, J. (2011). Post-secondary students' behaviour in the college choice decision. Journal of Marketing Research & Case Studies, 1, 15.

Ministerio de Educación de Chile. (2020). Informe de Inclusión Escolar. Santiago, Chile.

Ministry for Foreign Affairs. (2023). Quality inclusive education. Retrieved from um.fi

Montero, M. (2000). Eleccion de carrera profesional: Visiones, promesas y desafíos. Ciudad de Juárez

Moola, F. (2015). Accessibility on the Move: Investigating how Students with Disabilities at the University of Manitoba Experience the Body, Self, and Physical Activity. Disability Studies Quarterly, 35(1). doi: 10.18061/dsq.v35i1.4410

Morales, J. (2017). La orientación vocacional para la elección de carreras universitarias dirigida a estudiantes de educación media. Revista Internacional de Investigación y Formación Educativa, 4(2), 15-30.

Moreno, S. (2024). Orientación educativa y su aporte a los estudiantes universitarios en situación de discapacidad. *MLS Pedagogy, Culture and Innovation*, 1(1). https://www.mlsjournals.com/pedagogy-culture-innovation/article/view/2763

Moriña, A. & Cotán, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la Mirada de Estudiantes con Diversidad Funcional [Inclusive Education and Higher Education from the Viewpoint of Students with Functional Diversity]. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 11(1), 20–37. https://doi.org/10.19083/ridu.11.528

Norzagaray, C. & López, D. (2018). Factores que influyen en la elección de carrera de estudiantes en bachillerato. Enseñanza e investigación en psicología, 23(3), 249-259.

Norzagaray, C., Maytorena, E. & Montaño, A. (2011). Congruencia entre intereses, aptitudes y elección de carrera. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 8(21), 32-39.

OCDE. (2023). Finland Education Policy. Retrieved from OCDE

Oliver, M. (1996). Understanding disability: From theory to practice. Macmillan.

ONU. (2023). Informe sobre la accesibilidad en la educación superior.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_s.pdf

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2021). Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud (CIF). OMS.

Organización Mundial de la Salud. (2021). Discapacidad y salud. Recuperado de: https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health

Osipow, S. (1973). Theories of Career Development. Prentice-Hall.

Osipow, S. (1976). Vocational behavior and career development, 1975: A review. Journal of Vocational Behavior, 9(2), 129-145

Osipow, S. (2007). Teorías sobre la elección de carreras. México. Tillas.

Padilla, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. International law, (16), 381-414.

Palinkas, L., Horwitz, S., Green, C., Wisdom, J., Duan, N. & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research, 42(5), 533-544.

Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step-by-step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). McGraw-Hill.

Pérez, J. (2016). La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior en México. Sinéctica, (46).

Pérez, J. (2019). Entre barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. Sinéctica, (53).

Pérez, J. (2019). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. Innovación educativa (México, DF), 19(79), 145-170

Pin, M., Briones, S. & Mera, R. (2023). La toma de decisiones para la elección de Carrera Universitaria. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(2), 3811-3830.

Pineda, L. (2015). Factores que afectan la elección de carrera. Vniversitas económica.

Pino, J., & Valderrama, C. (2015). Análisis desde el enfoque de derechos a la política chilena en discapacidad mental. Revista Chilena De Salud Pública, 19(3), p. 270–283. DOI: https://doi.org/10.5354/0719-5281.2015.37644

Piñero, S. (2015). Factores asociados a la selección de carrera: una aproximación desde la Teoría de la Acción Racional. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, (20), 72-99.

Platone, M., & Cabrera, M. (2005). Consideraciones teóricas y metodológicas acerca de la orientación vocacional en Venezuela: Revista de Pedagogía, 26 (77), 28-38. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922005000300006&lng=es&tlng=es

Ponce, H., Cervantes, D. & Robles, A. (2021). ¿Qué tan apropiadamente reportaron los autores el Coeficiente del Alfa de Cronbach? Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(3), 2438–2462. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.463

Ramírez, M. (2021). Las condiciones asociadas a la experiencia de éxito universitario de las mujeres con discapacidad. Reflexiones, 102(2), 1-27.

Resnik, D. (2020). Ethics of research with human subjects. Springer.

Ribes, E. (1990). Teoría de la conducta: Una introducción a la psicología. México: Trillas.

Saía, T., Vogel, E., & Salazar, S. (2024). "We need a world we can operate in": Exploring the relationship between societal stigma and depression among wheelchair users. Disability and Health Journal, *17*(3), 101624. https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2024.101624

Sánchez, M. (2020). Inclusión y diversidad en el aula: Una perspectiva integral. Ciudad de México, México: Editorial Educación Inclusiva.

Sánchez, M. (2020). Influencias socio-familiares en la elección de los estudios de formación profesional. Revista Latinoamericana de Estudios de Familia, 12(1), 44-62. https://doi.org/10.17151/rlef.2020.12.1.4

Savickas, M. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. En D. Brown & Associates (Eds.), Career choice and development (4th ed., pp. 149-205). Jossey-Bass.

Secretaría de Educación Pública. (2013). Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía-Cuaderno 4: Atención educativa de alumnos con discapacidad motriz.

Segura, M., Martínez, J. & García, I (2015). Desarrollo vocacional y factores que influyeron en la elección vocacional en personas discapacitadas con estudios universitarios insertadas laboralmente. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 3(1), 539-548

Shakespeare, T. (2006). Disability rights and wrongs. Routledge.

Smith, J. (2022). Digital Accessibility in Higher Education. Journal of Educational Technology, 15(3), 45-60.

Suárez, L., Lara, A. & Leguizamón, J. (2020). Disrupción de la exclusión social a la discapacidad a través de las tecnologías asistivas. In Tendencias Investigación Universitaria. Una visión

desde Latinoamérica. Vol. XII (pp. 413-429). Fondo Editorial Universitario Servando Garcés.

Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. En D. Brown y L. Brooks (Eds.), Career choice and development: Applying contemporary theories to practice (pp. 197-261). Jossey-Bass.

Super, D. E. (1957). The psychology of careers. Harper & Rown

Swiss Confederation. (2022). Federal Law on the Elimination of Disadvantages for People with Disabilities. Bern, Switzerland.

Thomas, C. (2014). Disability and impairment. En J. Swain, S. French, C. Barnes & C. Thomas (eds.). Disabling barriers -enabling environments (3a. ed.) (pp. 9-16). Londres: Sage

Tomczak, M., & Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. Trends in Sport Sciences, 21

Turnbull, A. & Turnbull, H. (2015). Family support in career choice for students with disabilities. In Sands, D & Wehmeyer, M. (Eds.), Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities (pp. 191-202). Brookes Publishing.

Turnbull, H. & Turnbull, A. (2015). Families, Professionals, and Exceptionality: Positive Outcomes Through Partnerships and Trust. Pearson.

UNESCO (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en educación. Agenda Mundial de Educación 2030. París.

UNESCO IESALC. (2025). *Informe señala que el compromiso con la inclusión en la educación superior debe trascender lo teórico*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

UNESCO. (2019). Educación inclusiva y equitativa. Recuperado de https://es.unesco.org/themes/inclusive-education

UNESCO. (2020). New UNESCO Report shows extent of global inequalities in education and calls for greater inclusion as schools re-open. Retrieved from UNESCO

UNESCO. (2020). OND4 Educación. Recuperado de https://es.unesco.org/gem-report/node/1346#:~:text=Los%20Objetivos%20de%20Desarrollo%20Sostenible%3A%202015%2D2030&text=Este%20objetivo%20consiste%20en%20'garantizar,y%20tres%20medios%20de%20ejecuci%C3%B3n

UNESCO. (2021). Inclusion of learners with disabilities in education: Issues and recommendations. Retrieved from UNESCO

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO Publishing.

UNESCO. (2022). Global Education Monitoring Report.

UNESCO. (2023). Hacia la educación inclusiva en América Latina y el Caribe. UNICEF.

UNESCO. (2023). Promoting access to education for students with disabilities through inclusive technologies.

UNESCO. (2024). *Romper barreras en la educación superior para y con los estudiantes con discapacidad*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://www.unesco.org/es/articles/romper-barreras-en-la-educacion-superior-para-y-con-los-estudiantes-con-discapacidad

Universidad de Sonora. (2024). Registros del Programa de Apoyo a la Educación Inclusiva / Dirección de Apoyo a Estudiantes. Hermosillo, Sonora: Universidad de Sonora.

Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, (138), 1093–1109.

Villafuerte, M. (2020). Influencia de los factores determinantes de la elección vocacional en la satisfacción con la Carrera Profesional de los estudiantes del 1º año de estudios de la Facultad de Ciencias Histórico-Sociales, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú.

Apéndices

Apéndice 1. Instrumento

Inventario de factores que influyen en la elección de carrera

El propósito del estudio es la identificación de factores que influyen en la elección de carrera en alumnos egresados de preparatoria, por lo cual se te pide tu colaboración para contestar con la mayor sinceridad posible. Cabe destacar que no existen respuestas correctas ni incorrectas. La información recabada será utilizada con fines de investigación y asegurando la confidencialidad de tus respuestas.

Nombre: _____ Fecha: _____
Sexo: _____ Edad: _____ Carrera en la que te inscribes: _____
Preparatoria de procedencia: _____ Promedio de la prepa: _____

Instrucciones: Marca con una X en cada una de las situaciones que se te presentan, la influencia que han tenido para ti al elegir una carrera universitaria, contestando con base a las siguientes opciones de respuesta:

1	Nada importante
2	Poco importante
3	Más o menos importante
4	Importante/considerable
5	Muy importante

En la elección de carrera, ¿Qué tan importante fue para ti …	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
1. Tu situación familiar					
2. Tus relaciones de amistad					
3. Tu situación laboral					
4. Tu relación de pareja					
5. Que la carrera sea reconocida por su prestigio					
6. Que la carrera sea bien remunerada					
7. Que la carrera tenga alta demanda universitaria					
8. La información que recibí en una feria o evento de promoción de carreras					
9. El equipo tecnológico y/o didáctico con el que cuentan la universidad					
10. Las condiciones de las aulas y estado general de las instalaciones de la universidad					
11. La modalidad de la universidad (pública, privada, estatal, tecnológica)					
12. La variedad de carreras que oferta la universidad					
13. El interés por las materias que llevé en la preparatoria					
14. El gusto por la serie o especialización que cursé en preparatoria					
15. El gusto por el ejercicio profesional de la carrera					
Al elegir mi carrera, qué tan importante ha sido lo que piense y diga:					
16. Mi mamá					
17. Mi papá					
18. Mis hermanos					
19. Otros familiares					
20. Mis amigos					
21. Mi pareja sentimental					
22. Mis maestros					
23. Mi orientador					
24. Mi tutor					
25. Blogs o páginas de opinión pública sobre la carrera elegida					

26. Menciona las opciones de carrera en el orden de tu preferencia:

1. _____
2. _____
3. _____

27. De tus opciones de carrera, ¿Qué tan seguro estas de tus elecciones?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

28. ¿Qué tan seguro estas de la carrera en que te inscribiste?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

¡Gracias por tu colaboración!

Apéndice 2. Instrumento ajustado a estudiantes con discapacidad

Inventario de Factores de elección de carrera

El propósito de este estudio es identificar los factores que influyeron en la elección de carrera de estudiantes universitarios con discapacidad. Por ello, te pedimos tu colaboración respondiendo este instrumento con la mayor sinceridad posible. Ten en cuenta que no hay respuestas correctas ni incorrectas, ya que lo que nos interesa es conocer tu experiencia personal. Toda la información que proporciones será utilizada exclusivamente con fines de investigación, y tus respuestas se mantendrán confidenciales y anónimas.

Fecha: _____ Sexo: _____ Edad: _____ Carrera que cursas: _____
Semestre que cursas: _____ Cursaste alguna carrera anteriormente: ____ ¿Cuál?: _____
Tipo de discapacidad: _____

Instrucciones: Elige qué tan importantes fueron estos factores en la elección de tu carrera.

1	Nada importante
2	Poco importante
3	Considerablemente importante
4	Muy importante

En la elección de carrera, ¿Qué tan importante fue para mi …				
1. El interés por las materias que llevé en la preparatoria relacionadas con la carrera que elegí	1	2	3	4
2. Mis gustos y preferencias relacionados a la carrera que elegí	1	2	3	4
3. El gusto por la serie o especialización que cursé en preparatoria	1	2	3	4
4. El gusto por el ejercicio profesional de la carrera	1	2	3	4
5. El conocimiento que tengo sobre mí mismo, mis capacidades y habilidades	1	2	3	4
6. Mi constancia y capacidad de trabajo en las actividades académicas	1	2	3	4
7. La confianza que tengo en desarrollar con éxito mis estudios universitarios	1	2	3	4
8. La confianza que tengo en desarrollar con éxito la profesión elegida	1	2	3	4
9. El conocimiento sobre el campo de trabajo de mi carrera	1	2	3	4
10. El tiempo y el horario de que dispongo para estudiar una carrera	1	2	3	4
11. Las dificultades o barreras a las que me enfrento por mi discapacidad	1	2	3	4
12. La dificultad y duración de la carrera	1	2	3	4
13. Lo que espero aprender en la carrera	1	2	3	4
En la elección de carrera, ¿Qué tan importante fue para mi …	1	2	3	4
14. La situación familiar que tenemos en casa	1	2	3	4
15. El apoyo de mi mamá	1	2	3	4
16. El apoyo de mi papá	1	2	3	4
17. El apoyo de otro familiar	1	2	3	4
¿Quién es ese otro familiar que te apoyó?				
18. El exceso de cuidados de mis padres	1	2	3	4
19. La carrera o trabajo de mis padres	1	2	3	4
20. Que mis padres querían que estudiara la universidad	1	2	3	4
21. Que mis padres me dijeran que carrera elegir	1	2	3	4
22. Las posibilidades económicas de mi familia	1	2	3	4
En la elección de carrera, ¿Qué tan importante fue para mi …	1	2	3	4
23. Que sea una carrera reconocida por la sociedad	1	2	3	4
24. Que la carrera sea bien pagada	1	2	3	4
25. La información que recibí en una feria o evento vocacional	1	2	3	4
26. El equipo tecnológico y/o didáctico con el que cuenta la universidad	1	2	3	4
27. Las condiciones de las aulas y de la universidad son accesibles a mi discapacidad	1	2	3	4
28. Los ajustes que la universidad puede hacer relacionados con mi discapacidad	1	2	3	4
29. Los ajustes que la carrera puede hacer relacionados con mi discapacidad	1	2	3	4
30. Barreras arquitectónicas de la universidad	1	2	3	4
31. Recursos materiales y humanos disponibles para mi inclusión	1	2	3	4
32. El asesoramiento vocacional que recibí en la preparatoria	1	2	3	4
33. Que la universidad cuente con un proceso de ingreso accesible a mi discapacidad	1	2	3	4
34. El apoyo de un orientador vocacional	1	2	3	4
35. El apoyo de un profesor o tutor	1	2	3	4
36. Que la universidad este cerca de mi casa	1	2	3	4

37. Menciona las tres primeras opciones de carrera que tenías al solicitar tu ingreso a la universidad:

1. _____
2. _____
3. _____

38. Menciona cuál fue la razón por la que elegiste la carrera en que te inscribiste

_____

_____

39. ¿Qué tan seguro estas de terminar la carrera en que te inscribiste?

1	2	3	4
Nada seguro	**Poco seguro**	**Muy seguro**	**Totalmente seguro**

Apéndice 3. Informe de dirección de Apoyo a Estudiantes sobre la matrícula del estudiantado con discapacidad en la Universidad de Sonora

Dirección de
Apoyo a Estudiantes
Universidad de Sonora

Hermosillo, Sonora a 02 de septiembre de 2024
DAE/12C.3-287/2024

Asunto: Respuesta a solicitud de información

Gabriela Soto Ramírez
Estudiante de maestría en Innovación Educativa
Universidad de Sonora
P r e s e n t e

Por este medio me permito dar respuesta a su solicitud del día 16 de agosto del presente año, con el fin de usar esta información para la elaboración de su tesis "Factores de elección de carrera del estudiantado con discapacidad".

Sin otro particular, aprovecho la oportunidad para enviarle un saludo cordial.

A t e n t a m e n t e
"El saber de mis hijos hará mi grandeza"

Dra. María Olga Quintana Zavala
Directora

"El saber de mis hijos hará mi grandeza"
DIRECCIÓN DE APOYO A ESTUDIANTES

C.c.p. Archivo y minutario

Edificio 8A planta alta, Calle Universidad y Av. del Conocimiento, Hermosillo, Sonora, México. Tel (662) 259 21 40, 259 21 91, 2592278, extensión 2000
Correo: dae@unison.mx
Página: https://dae.unison.mx

Estudiantes con Discapacidad activos e inscritos en los últimos 3 años.

✓ Número de Estudiantes con discapacidad, activos e inscritos por ciclo.

Ciclo	Estudiantes
2021-2	94
2022-1	81
2022-2	99
2023-1	102
2023-2	180
2024-1	170
2024-2	

✓ Número de Estudiantes con discapacidad, activos e inscritos por ciclo y sexo.

Ciclo	Mujer	Hombre	Estudiantes
2021-2	36	58	94
2022-1	31	50	81
2022-2	44	55	99
2023-1	45	57	102
2023-2	87	93	180
2024-1	82	88	170
2024-2			

✓ Porcentaje de Estudiantes con Discapacidad, activos e inscritos por ciclo con estatus regular.

Ciclo	Regular
2021-2	69.15
2022-1	58.02
2022-2	59.60
2023-1	59.80
2023-2	77.22
2024-1	68.82
2024-2	

✓ Promedio calificaciones de Estudiantes con Discapacidad, activos e inscritos por ciclo.

Ciclo	Promedio Kárdex	Promedio del Ciclo
2021-2	83.91	80.70
2022-1	83.52	78.66
2022-2	81.82	75.36
2023-1	83.07	78.86
2023-2	83.67	78.98
2024-1	83.85	79.36
2024-2		

- ✓ Número de Estudiantes con Discapacidad, activos e inscritos por ciclo y tipo de discapacidad.

Ciclo	Psicosocial	Visual	Física	Auditiva	Otra	Totales
2021-2	36	26	21	11		94
2022-1	35	20	15	11		81
2022-2	43	29	15	12		99
2023-1	45	28	18	11		102
2023-2	77	39	26	21	17	180
2024-1	70	40	24	21	15	170
2024-2						

- ✓ Distribución de matrícula de Estudiantes con Discapacidad activos e inscritos por campus, carrera y ciclo.

CAMPUS / PROGRAMA EDUCATIVO	2021-2	2022-1	2022-2	2023-1	2023-2	2024-1	2024-2
HERMOSILLO	**77**	**69**	**67**	**90**	**147**	**148**	
ARQUITECTURA	1	1	1	1	1	1	
INGENIERÍA BIOMÉDICA	1	1	1	1	1	1	
INGENIERÍA CIVIL	1	1	2	2	3	3	
INGENIERÍA EN MECATRÓNICA	1	1	1	1	1	1	
INGENIERÍA EN SISTEMAS DE INFORMACIÓN	2	3	3	3	5	5	
INGENIERÍA EN TECNOLOGÍA ELECTRÓNICA	1				1	1	
INGENIERÍA INDUSTRIAL Y DE SISTEMAS	1				1	1	
INGENIERÍA QUÍMICA			1	1	2	2	
INGENIERO AGRÓNOMO	3	3	1	2	1		
INGENIERO MINERO					1	1	
LICENCIATURA DE QUÍMICO EN ALIMENTOS			1	1	2	1	
LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN	4	4	5	6	16	13	
LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN PÚBLICA	2	1	1	1	1	1	
LICENCIATURA EN ANTROPOLOGÍA					2	2	
LICENCIATURA EN ARTES PLÁSTICAS	2	2	4	4	4	3	
LICENCIATURA EN BIOLOGÍA	3	2	2	2	3	3	
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA COMPUTACIÓN	2	2	2	2	3	3	
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN	2	1	4	5	5	5	
LICENCIATURA EN CIENCIAS GENÓMICAS	1	1					
LICENCIATURA EN CIENCIAS NUTRICIONALES			1	1	1	1	
LICENCIATURA EN CONTADURÍA PÚBLICA					4	2	
LICENCIATURA EN CULTURA FÍSICA Y DEPORTE	1	1			4	6	
LICENCIATURA EN DERECHO	9	10	10	10	14	13	
LICENCIATURA EN DISEÑO GRÁFICO			2	2	3	3	
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN	3	3	3	3	3	3	
LICENCIATURA EN ENFERMERÍA			1		2	2	
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DEL INGLÉS	1	1	1	1	4	3	
LICENCIATURA EN FINANZAS	2	1	2	2	2	2	
LICENCIATURA EN FÍSICA	2	2	2	2	1	1	
LICENCIATURA EN FISIOTERAPIA					1	1	
LICENCIATURA EN GEOLOGÍA	3	2	2	2	2	2	
LICENCIATURA EN HISTORIA	6	6	6	7	8	11	
LICENCIATURA EN LINGÜÍSTICA	1	1	1	1	1	2	
LICENCIATURA EN LITERATURAS HISPÁNICAS	1	1	4	4	4	5	
LICENCIATURA EN MATEMÁTICAS	1	1	1	1	1	1	

LICENCIATURA EN MEDICINA	1	1	1	1	2	2	
LICENCIATURA EN MERCADOTECNIA					2	2	
LICENCIATURA EN MÚSICA	3	2	2	3	3	3	
LICENCIATURA EN NEGOCIOS Y COMERCIO INTERNACIONALES	2	2	2	3	3	4	
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA	9	6	9	8	12	11	
LICENCIATURA EN SEGURIDAD PÚBLICA	2	3	3	3	4	3	
LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL	1	1	2	3	6	5	
MÉDICO VETERINARIO ZOOTECNISTA					1	1	
QUÍMICO BIÓLOGO CLÍNICO	2	2	2	1	4	4	
TRONCO COMÚN DE ADMINISTRACIÓN Y CONTABILIDAD					2		
TRONCO COMÚN DE BIOLÓGICAS					2		
TRONCO COMÚN DE CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES					1		
TRONCO COMÚN DE COMUNICACIÓN					1		
TRONCO COMÚN DE CULTURA FÍSICA Y DEPORTES					1		
TRONCO COMÚN DE INGENIERÍA					1		
TRONCO COMÚN DE SOCIALES	1				1		
TRONCO COMÚN DE TRABAJO SOCIAL			1				
CAJEME	**1**				**4**	**3**	
LICENCIATURA EN CIENCIAS NUTRICIONALES					1	1	
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA SALUD	1						
QUÍMICO BIÓLOGO CLÍNICO					2	2	
TRONCO COMÚN DE BIOLÓGICAS					1		
NAVOJOA	**9**	**6**	**5**	**6**	**13**	**14**	
INGENIERÍA CIVIL	2	1	1	2	2	1	
INGENIERÍA EN MECATRÓNICA					2	2	
LICENCIATURA EN CONTADURÍA PÚBLICA	1						
LICENCIATURA EN DERECHO	3	2	1	1	4	3	
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN	1	1	1	1	2	2	
LICENCIATURA EN ENFERMERÍA					2	2	
LICENCIATURA EN TRABAJO SOCIAL					2	2	
QUÍMICO BIÓLOGO CLÍNICO	2	2	2	2	1	2	
CABORCA	**4**	**3**	**3**	**3**	**6**	**6**	
LICENCIATURA EN CONTADURÍA PÚBLICA	2	1	1	1	1	1	
LICENCIATURA EN DERECHO	1	1	1				
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA	1	1	1	1	5	5	
NOGALES	**2**	**3**	**3**	**3**	**5**	**4**	
LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN					1		
LICENCIATURA EN COMUNICACIÓN ORGANIZACIONAL	1	1	1	1			
LICENCIATURA EN DERECHO	1	1	1	1	2	2	
LICENCIATURA EN NEGOCIOS Y COMERCIO INTERNACIONALES					2	2	
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA			1	1			
SANTA ANA	**1**	**1**	**1**	**1**	**3**	**3**	
LICENCIATURA EN DERECHO					1	1	
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN	1	1	1	1	2	2	
Totales	94	81	99	102	180	170	

Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos histórica de estudiantes con discapacidad de la Dirección de Apoyo a Estudiantes.

Apéndice 4. Resultados de Coeficiente de Validez de contenido y estadísticos descriptivos de juicio de expertos

En la Tabla 7 se presentan los valores obtenidos para los ítems correspondientes al factor familiar. Estos coeficientes oscilan entre 0.875 y 0.988, destacando que el ítem 9 obtuvo el valor más bajo, clasificado como "Buena", mientras que los demás alcanzaron la interpretación de "Excelente". Esto sugiere que, aunque todos los ítems del factor familiar son válidos, el ítem 9 podría requerir ajustes para alinearse con los estándares de los demás ítems del instrumento. La concordancia entre jueces es particularmente fuerte en los ítems con valores superiores a 0.950, lo que confirma la consistencia en la evaluación de los factores individuales en la elección de carrera.

Tabla 7

Coeficientes de Validez de Contenido (CVC) por Ítem de Factores Individuales y su Interpretación

Ítem	∑ xi/j	Vmax	CVCi	Pei	CVCic	Interpretación CVC
1	16	16	0.975	0.00032	0.975	Excelente
2	15	16	0.950	0.00032	0.950	Excelente
3	16	16	0.975	0.00032	0.975	Excelente
4	16	16	0.975	0.00032	0.975	Excelente
5	16	16	0.988	0.00032	0.987	Excelente
6	15	16	0.963	0.00032	0.962	Excelente
7	15	16	0.938	0.00032	0.937	Excelente
8	15	16	0.950	0.00032	0.950	Excelente
9	14	16	0.875	0.00032	0.875	Buena
10	15	16	0.950	0.00032	0.950	Excelente
11	15	16	0.963	0.00032	0.962	Excelente
12	15	16	0.963	0.00032	0.962	Excelente
13	15	16	0.963	0.00032	0.962	Excelente
14	15	16	0.938	0.00032	0.937	Excelente
15	15	16	0.938	0.00032	0.937	Excelente

Los resultados de la Tabla 8 muestran que los Coeficientes de validez de contenido de los ítems relacionados con los factores familiares son interpretados como excelentes. Los valores para los ítems son consistentemente altos, con la mayoría alcanzando un Cvc de 1.000, lo que indica una validez de contenido "Excelente", evidenciando que los jueces han acordado unánimemente que los ítems son muy relevantes para el constructo evaluado. Esta alta concordancia refuerza la validez del instrumento, ya que la falta de discrepancias significativas entre los jueces sugiere que los ítems seleccionados son apropiados y bien fundamentados en términos de su contenido y pertinencia.

Tabla 8

Coeficientes de Validez de Contenido (CVC) por Ítem de Factores Familiares y su Interpretación

Ítem	∑ xi/j	Vmax	CVCi	Pei	CVCic	Interpretación CVC
16	16	16	0.975	0.00032	0.975	Excelente
17	16	16	1.000	0.00032	1.000	Excelente
18	16	16	1.000	0.00032	1.000	Excelente
19	16	16	0.988	0.00032	0.987	Excelente
20	15	16	0.925	0.00032	0.925	Excelente
21	16	16	1.000	0.00032	1.000	Excelente
22	16	16	1.000	0.00032	1.000	Excelente
23	16	16	1.000	0.00032	1.000	Excelente

La Tabla 9, que presenta los Coeficientes de validez de contenido para los ítems de Factores Institucionales, muestra que la mayoría de los ítems alcanzaron una interpretación de “Excelente”, con valores que oscilan entre 0.912 y 0.987. Destacan los ítems 27, 28, 31, y 32, con los valores más altos, lo que refleja una alta validez percibida. Solo el ítem 33 tiene una interpretación de "Buena", con un valor de 0.900, siendo el más bajo de la tabla. En general, los resultados indican que los ítems de esta categoría son altamente consistentes y pertinentes.

Tabla 9

Coeficientes de Validez de Contenido (CVC) por Ítem de Factores Institucionales y su Interpretación

Ítem	∑ xi/j	Vmax	CVCi	Pei	CVCic	Interpretación CVC
24	16	16	0.975	0.00032	0.975	Excelente
25	16	16	0.975	0.00032	0.975	Excelente
26	15	16	0.963	0.00032	0.962	Excelente
27	16	16	0.988	0.00032	0.987	Excelente
28	16	16	0.988	0.00032	0.987	Excelente
29	15	16	0.950	0.00032	0.950	Excelente
30	15	16	0.950	0.00032	0.950	Excelente
31	16	16	0.988	0.00032	0.987	Excelente
32	16	16	0.988	0.00032	0.987	Excelente
33	14	16	0.900	0.00032	0.900	Buena
34	15	16	0.938	0.00032	0.937	Excelente
35	16	16	0.975	0.00032	0.975	Excelente
36	15	16	0.913	0.00032	0.912	Excelente
37	16	16	0.975	0.00032	0.975	Excelente
38	16	16	0.975	0.00032	0.975	Excelente
39	15	16	0.963	0.00032	0.962	Excelente

Los datos de la Tabla 10 muestran los estadísticos descriptivos de los factores individuales en la categoría de claridad. Las medias de los ítems varían entre 3.29 y 4.00, con la mayoría de los valores cercanos a 3.86, lo que indica una percepción general de alta claridad. La desviación estándar oscila entre 0.000 y 0.951, lo que sugiere que algunos ítems (como CL6) tienen respuestas homogéneas, mientras que otros (como CL11) muestran mayor variabilidad. Los valores mínimos

se encuentran entre 2 y 3, y los valores máximos 4. En general, los datos sugieren una evaluación positiva de la claridad, con pequeñas diferencias en las respuestas.

Tabla 10

Estadísticos descriptivos de la categoría Claridad en la dimensión de factores individuales

Ítem	$\bar{x}$	Σ	Mínimo	Máximo
CL1	3.71	.488	3	4
CL2	**3.29**	**.756**	2	4
CL3	3.86	.378	3	4
CL4	3.86	.378	3	4
CL5	3.86	.378	3	4
CL6	4.00	.000	4	4
CL7	3.86	.378	3	4
CL8	3.71	.488	3	4
CL9	**3.57**	**.787**	2	4
CL10	3.86	.378	3	4
CL11	**3.29**	**.951**	2	4
CL12	3.71	.488	3	4
CL13	**3.57**	**.787**	2	4
CL14	3.86	.378	3	4
CL15	3.86	.378	3	4

Los estadísticos descriptivos de la Tabla 11, que corresponden a la categoría de coherencia, muestran que las medias de los ítems varían entre 3.43 y 4.00, con la mayoría de los ítems alcanzando una media de 4.00, indicando una evaluación positiva y homogénea. La desviación estándar oscila entre 0.000 y 1.134, destacando que varios ítems tienen respuestas consistentes (desviación estándar de 0.000), mientras que el ítem CO14 presenta una mayor variabilidad. Los valores mínimos van de 1 a 3, y los máximos son 4.

Tabla 11

Estadísticos descriptivos de la categoría Coherencia en la dimensión de factores individuales

Ítem	$\bar{x}$	Σ	Mínimo	Máximo
CO1	4.00	.000	4	4
CO2	3.86	.378	3	4
CO3	4.00	.000	4	4
CO4	4.00	.000	4	4
CO5	3.86	.378	3	4
CO6	4.00	.000	4	4
CO7	3.86	.378	3	4
CO8	4.00	.000	4	4
CO9	4.00	.000	4	4
CO10	3.86	.378	3	4
CO11	3.71	.756	2	4
CO12	3.86	.378	3	4
CO13	3.86	.378	3	4
CO14	**3.43**	**1.134**	1	4
CO15	3.86	.378	3	4

La Tabla 12, que corresponde a la categoría de relevancia con respecto a los factores individuales, muestra que la mayoría de los ítems tienen una media de 4.00, lo que indica una alta percepción de relevancia. La desviación estándar varía entre 0.000 y 1.134, destacando que varios ítems tienen respuestas consistentes, mientras que el ítem RE14 presenta mayor variabilidad. Los valores mínimos oscilan entre 1 y 3, y los máximos son 4, con algunas excepciones que muestran más dispersión en las respuestas, especialmente en los ítems RE7, RE9, RE11, y RE14.

Tabla 12

Estadísticos descriptivos de la categoría Relevancia en la dimensión de factores individuales

Ítem	$\bar{x}$	Σ	Mínimo	Máximo
RE1	4.00	.000	4	4
RE2	3.86	.378	3	4
RE3	4.00	.000	4	4
RE4	4.00	.000	4	4
RE5	3.86	.378	3	4
RE6	4.00	.000	4	4
RE7	**3.57**	**.787**	2	4
RE8	4.00	.000	4	4
RE9	**3.71**	**.756**	2	4
RE10	4.00	.000	4	4
RE11	**3.71**	**.756**	2	4
RE12	3.86	.378	3	4
RE13	3.86	.378	3	4
RE14	**3.43**	**1.134**	1	4
RE15	4.00	.000	4	4

Las observaciones proporcionadas por los expertos identifican varias áreas de mejora en los ítems del instrumento de evaluación relacionados con los factores individuales. Se sugiere proporcionar más explicaciones en algunos ítems, aunque la mayoría de ellos son relevantes para medir estos factores, algunos necesitan ajustes en su redacción para mejorar su claridad y especificidad. Además, se propone incorporar ítems que aborden las opciones de carrera previas al ingreso y reflejen las dificultades que los estudiantes con discapacidad pueden enfrentar. También se recomienda aclarar términos como "gustos y preferencias" y "áreas de especialización", así como adaptar el instrumento para detallar mejor las expectativas de la población objetivo.

La Tabla 13, que presenta las medias y desviaciones estándar de la categoría de claridad para los factores familiares, muestra que la mayoría de los ítems tienen una media alta, oscilando entre 3.57 y 4.00. Los ítems CL17, CL18, CL21, CL22, y CL23 destacan por una homogeneidad total en las respuestas, con desviación estándar de 0.000. El ítem CL20 presenta la mayor variabilidad, con una desviación estándar de 0.787 y un valor mínimo de 2.

Tabla 13

Estadísticos descriptivos de la categoría Claridad en la dimensión de factores familiares

Ítem	$\bar{x}$	Σ	Mínimo	Máximo
CL16	3.71	.488	3	4
CL17	4.00	.000	4	4
CL18	4.00	.000	4	4
CL19	3.71	.488	3	4
CL20	**3.57**	**.787**	2	4
CL21	4.00	.000	4	4
CL22	4.00	.000	4	4
CL23	4.00	.000	4	4

La Tabla 14, correspondiente a la categoría de coherencia para los factores familiares, muestras medias que oscilan entre 3.86 y 4.00, indicando una alta percepción de coherencia en los ítems evaluados. Los ítems CO17, CO18, CO21, CO22 y CO23 tienen una homogeneidad total, con desviación estándar de 0.000. Los ítems restantes presentan una desviación estándar de 0.378, reflejando una leve variabilidad en las respuestas. Los valores mínimos van de 3 a 4, y los máximos son consistentemente 4.

Tabla 14

Estadísticos descriptivos de la categoría Coherencia en la dimensión de factores familiares

Ítem	$\bar{x}$	Σ	Mínimo	Máximo
CO16	3.86	.378	3	4
CO17	4.00	.000	4	4
CO18	4.00	.000	4	4
CO19	3.86	.378	3	4
CO20	3.86	.378	3	4
CO21	4.00	.000	4	4
CO22	4.00	.000	4	4
CO23	4.00	.000	4	4

La Tabla 15, muestra los datos que corresponden a la categoría de relevancia para los factores familiares, se indica que las medias oscilan entre 3.86 y 4.00, lo que refleja una percepción altamente positiva de la relevancia de los ítems evaluados. Los ítems RE16, RE17, RE18, RE21, RE22 y RE23 presentan una homogeneidad total en las respuestas, con desviación estándar de 0.000. Los ítems RE19 y RE20 tienen una variabilidad, con desviación estándar de 0.378. Los valores mínimos son de 3, y los máximos consistentemente 4, confirmando una alta valoración de la relevancia en esta categoría.

Tabla 15

Estadísticos descriptivos de la categoría Relevancia en la dimensión de factores familiares

Ítem	$\bar{x}$	Σ	Mínimo	Máximo
RE16	4.00	.000	4	4
RE17	4.00	.000	4	4
RE18	4.00	.000	4	4
RE19	3.86	.378	3	4
RE20	3.86	.378	3	4
RE21	4.00	.000	4	4
RE22	4.00	.000	4	4
RE23	4.00	.000	4	4

Las observaciones de los expertos sobre la dimensión de factores familiares destacaron que los ítems son pertinentes y relevantes para medir el impacto de la familia en la elección de carrera, pro algunos requieren ajustes en su redacción para mejorar claridad y especificidad. Se sugirió agregar un espacio en el ítem 19 para identificar qué familiar o persona brindó apoyo, y en el ítem 20, se propuso aclarar el concepto de sobreprotección y reformularlo para reflejar mejor la influencia de los padres.

La Tabla 16, referente a la categoría de claridad en los factores institucionales, muestra que la mayoría de los ítems tienen una media alta, predominantemente de 4.00, con una desviación estándar de 0.000, lo que indica respuestas consistentes. Algunos ítems presentan mayor variabilidad, con desviaciones estándar de 0.756 y 0.787, y valores mínimos de 2. Estos resultados destacan una alta percepción de claridad, aunque algunos ítems muestran diferencias leves en las respuestas.

Tabla 16

Estadísticos descriptivos de la categoría Claridad en la dimensión de factores institucionales

Ítem	$\bar{x}$	Σ	Mínimo	Máximo
CL24	3.86	.378	3	4
CL25	4.00	.000	4	4
CL26	3.86	.378	3	4
CL27	4.00	.000	4	4
CL28	4.00	.000	4	4
CL29	3.86	.378	3	4
CL30	4.00	.000	4	4
CL31	4.00	.000	4	4
CL32	4.00	.000	4	4
CL33	3.71	.756	2	4
CL34	3.71	.488	3	4
CL35	4.00	.000	4	4
CL36	3.43	.787	2	4
CL37	3.86	.378	3	4
CL38	4.00	.000	4	4
CL39	4.00	.000	4	4

La Tabla 17, referente a la categoría de coherencia en los factores institucionales, refleja una percepción globalmente positiva, con medias predominantemente altas entre 3.71 y 4.00. La mayoría de los ítems muestran consistencia en las respuestas, evidenciada por desviaciones estándar bajas o nulas. Sin embargo, algunos ítems presentan una ligera variabilidad, lo que indica diferencias mínimas en la valoración de su coherencia. En general, los datos sugieren que los ítems son percibidos como coherentes y apropiados para evaluar esta categoría.

Tabla 17

Estadísticos descriptivos de la categoría Coherencia en la dimensión de factores institucionales

Ítem	$\bar{x}$	Σ	Mínimo	Máximo
CO24	4.00	.000	4	4
CO25	3.86	.378	3	4
CO26	3.71	.488	3	4
CO27	4.00	.000	4	4
CO28	4.00	.000	4	4
CO29	4.00	.000	4	4
CO30	3.86	.378	3	4
CO31	4.00	.000	4	4
CO32	4.00	.000	4	4
CO33	4.00	.000	4	4
CO34	3.86	.378	3	4
CO35	3.71	.488	3	4
CO36	3.86	.378	3	4
CO37	3.71	.488	3	4
CO38	3.71	.488	3	4
CO39	3.86	.378	3	4

La Tabla 18, correspondiente a la categoría de relevancia en los factores institucionales, evidencia una valoración mayoritariamente alta, con medias entre 3.71 y 4.00, lo que refleja una percepción positiva sobre la importancia de los ítems evaluados. La mayoría de las respuestas muestran consistencia, destacándose desviaciones estándar bajas o de 0.000, mientras que algunos ítems presentan ligeras variaciones, indicando una menor uniformidad en las respuestas.

Tabla 18

Estadísticos descriptivos de la categoría Relevancia en la dimensión de factores institucionales

Ítem	$\bar{x}$	Σ	Mínimo	Máximo
RE24	4.00	.000	4	4
RE25	4.00	.000	4	4
RE26	3.86	.378	3	4
RE27	4.00	.000	4	4
RE28	4.00	.000	4	4
RE29	3.86	.378	3	4
RE30	3.71	.488	3	4
RE31	4.00	.000	4	4
RE32	4.00	.000	4	4
RE33	3.71	.756	2	4
RE34	4.00	.000	4	4
RE35	3.86	.378	3	4
RE36	4.00	.000	4	4
RE37	3.86	.378	3	4
RE38	3.86	.378	3	4
RE39	4.00	.000	4	4

Apéndice 5. Tabla de resultados de la prueba de normalidad por ítem mediante Shapiro – Wilk

Tabla 21

Resultados de la prueba de normalidad por ítem (Shapiro-Wilk)

	Shapiro-Wilk		
Ítem	Estadístico	gl	Sig.
1. El interés por las materias que llevé en la preparatoria relacionadas con la carrera que elegí	.855	35	.000
2. Mis gustos y preferencias relacionados a la carrera que elegí	.714	35	.000
3. El gusto por la serie o especialización que cursé en preparatoria	.812	35	.000
4. El gusto por el ejercicio profesional de la carrera	.816	35	.000
5. El conocimiento que tengo sobre mí mismo, mis capacidades y habilidades	.787	35	.000
6. Mi constancia y capacidad de trabajo en las actividades académicas	.845	35	.000
7. La confianza que tengo en desarrollar con éxito mis estudios universitarios	.809	35	.000
8. La confianza que tengo en desarrollar con éxito la profesión elegida	.777	35	.000
9. El conocimiento sobre el campo de trabajo de mi carrera	.786	35	.000
10. El tiempo y el horario de que dispongo para estudiar una carrera	.779	35	.000
11. Las dificultades o barreras a las que me enfrento por mi discapacidad	.833	35	.000
12. La dificultad y duración de la carrera	.854	35	.000
13. Lo que espero aprender en la carrera	.639	35	.000
14. La situación familiar que tenemos en casa	.843	35	.000
15. El apoyo de mi mamá	.672	35	.000
16. El apoyo de mi papá	.741	35	.000
17. El apoyo de otro familiar	.823	35	.000
18. El exceso de cuidados de mis padres	.848	35	.000
19. La carrera o trabajo de mis padres	.809	35	.000
20. Que mis padres querían que estudiara la universidad	.770	35	.000
21. Que mis padres me dijeran que carrera elegir	.674	35	.000
22. Las posibilidades económicas de mi familia	.821	35	.000
23. Que sea una carrera reconocida por la sociedad	.823	35	.000
24. Que la carrera sea bien pagada	.864	35	.000
25. La información que recibí en una feria o evento vocacional	.814	35	.000
26. El equipo tecnológico y/o didáctico con el que cuenta la universidad	.851	35	.000
27. Las condiciones de las aulas y de la universidad son accesibles a mi discapacidad	.835	35	.000
28. Los ajustes que la universidad puede hacer relacionados con mi discapacidad	.804	35	.000
29. Los ajustes que la carrera puede hacer relacionados con mi discapacidad	.807	35	.000
30. Barreras arquitectónicas de la universidad	.835	35	.000
31. Recursos materiales y humanos disponibles para mi inclusión	.833	35	.000
32. El asesoramiento vocacional que recibí en la preparatoria	.841	35	.000
33. Que la universidad cuente con un proceso de ingreso accesible a mi discapacidad	.821	35	.000
34. El apoyo de un orientador vocacional	.835	35	.000
35. El apoyo de un profesor o tutor	.830	35	.000
36. Que la universidad este cerca de mi casa	.826	35	.000
39. ¿Qué tan seguro estas de terminar la carrera en la que te inscribiste?	.749	35	.000

Apéndice 6. Análisis de diferencias con prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes por tipo de discapacidad

Tabla 25

Resumen de contrastes de hipótesis por tipo de discapacidad

	Hipótesis nula	Sig.	Decisión
1	La distribución de 1. El interés por las materias que llevé en la preparatoria relacionadas con la carrera que elegí es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.721	Conserve la hipótesis nula.
2	La distribución de 2. Mis gustos y preferencias relacionados a la carrera que elegí es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.560	Conserve la hipótesis nula.
3	La distribución de 3. El gusto por la serie o especialización que cursé en preparatoria es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.441	Conserve la hipótesis nula.
4	La distribución de 4. El gusto por el ejercicio profesional de la carrera es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.872	Conserve la hipótesis nula.
5	La distribución de 5. El conocimiento que tengo sobre mí mismo, mis capacidades y habilidades es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.191	Conserve la hipótesis nula.
6	La distribución de 6. Mi constancia y capacidad de trabajo en las actividades académicas es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.727	Conserve la hipótesis nula.
7	La distribución de 7. La confianza que tengo en desarrollar con éxito mis estudios universitarios es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.499	Conserve la hipótesis nula.
8	La distribución de 8. La confianza que tengo en desarrollar con éxito la profesión elegida es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.674	Conserve la hipótesis nula.
9	La distribución de 9. El conocimiento sobre el campo de trabajo de mi carrera es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.220	Conserve la hipótesis nula.
10	La distribución de 10. El tiempo y el horario de que dispongo para estudiar una carrera es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.428	Conserve la hipótesis nula.
11	La distribución de 11. Las dificultades o barreras a las que me enfrento por mi discapacidad es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.923	Conserve la hipótesis nula.
12	La distribución de 12. La dificultad y duración de la carrera es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.437	Conserve la hipótesis nula.
13	La distribución de 13. Lo que espero aprender en la carrera es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.402	Conserve la hipótesis nula.
14	La distribución de 14. La situación familiar que tenemos en casa es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.296	Conserve la hipótesis nula.
15	La distribución de 15. El apoyo de mi mamá es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.996	Conserve la hipótesis nula.
16	La distribución de 16. El apoyo de mi papá es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.721	Conserve la hipótesis nula.
17	La distribución de 17. El apoyo de otro familiar es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.019	Rechace la hipótesis nula.
18	La distribución de 18. El exceso de cuidados de mis padres es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.987	Conserve la hipótesis nula.
19	La distribución de 19. La carrera o trabajo de mis padres es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.883	Conserve la hipótesis nula.
20	La distribución de 20. Que mis padres querían que estudiara la universidad es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.459	Conserve la hipótesis nula.
21	La distribución de 21. Que mis padres me dijeran que carrera elegir es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.655	Conserve la hipótesis nula.

22	La distribución de 22. Las posibilidades económicas de mi familia es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.710	Conserve la hipótesis nula.
23	La distribución de 23. Que sea una carrera reconocida por la sociedad es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.218	Conserve la hipótesis nula.
24	La distribución de 24. Que la carrera sea bien pagada es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.550	Conserve la hipótesis nula.
25	La distribución de 25. La información que recibí en una feria o evento vocacional es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.690	Conserve la hipótesis nula.
26	La distribución de 26. El equipo tecnológico y/o didáctico con el que cuenta la universidad es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.380	Conserve la hipótesis nula.
27	La distribución de 27. Las condiciones de las aulas y de la universidad son accesibles a mi discapacidad es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.958	Conserve la hipótesis nula.
28	La distribución de 28. Los ajustes que la universidad puede hacer relacionados con mi discapacidad es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.969	Conserve la hipótesis nula.
29	La distribución de 29. Los ajustes que la carrera puede hacer relacionados con mi discapacidad es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.990	Conserve la hipótesis nula.
30	La distribución de 30. Barreras arquitectónicas de la universidad es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.858	Conserve la hipótesis nula.
31	La distribución de 31. Recursos materiales y humanos disponibles para mi inclusión es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.734	Conserve la hipótesis nula.
32	La distribución de 32. El asesoramiento vocacional que recibí en la preparatoria es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.712	Conserve la hipótesis nula.
33	La distribución de 33. Que la universidad cuente con un proceso de ingreso accesible a mi discapacidad es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.743	Conserve la hipótesis nula.
34	La distribución de 34. El apoyo de un orientador vocacional es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.419	Conserve la hipótesis nula.
35	La distribución de 35. El apoyo de un profesor o tutor es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.633	Conserve la hipótesis nula.
36	La distribución de 36. Que la universidad este cerca de mi casa es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.465	Conserve la hipótesis nula.
37	La distribución de 39. ¿Qué tan seguro estas de terminar la carrera en la que te inscribiste? es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.157	Conserve la hipótesis nula.
38	La distribución de Suma de factores individuales es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.927	Conserve la hipótesis nula.
39	La distribución de Suma factores familiares es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.692	Conserve la hipótesis nula.
40	La distribución de Suma de factor institucional es la misma entre las categorías de Tipo de discapacidad.	.680	Conserve la hipótesis nula.

Apéndice 7. Análisis de diferencias con prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes por área de estudio

Tabla 26

Resumen de contrastes de hipótesis por área de estudio

	Hipótesis nula	Sig.	Decisión
1	La distribución de 1. El interés por las materias que llevé en la preparatoria relacionadas con la carrera que elegí es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.100	Conserve la hipótesis nula.
2	La distribución de 2. Mis gustos y preferencias relacionados a la carrera que elegí es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.526	Conserve la hipótesis nula.
3	La distribución de 3. El gusto por la serie o especialización que cursé en preparatoria es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.032	Rechace la hipótesis nula.
4	La distribución de 4. El gusto por el ejercicio profesional de la carrera es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.564	Conserve la hipótesis nula.
5	La distribución de 5. El conocimiento que tengo sobre mí mismo, mis capacidades y habilidades es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.908	Conserve la hipótesis nula.
6	La distribución de 6. Mi constancia y capacidad de trabajo en las actividades académicas es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.688	Conserve la hipótesis nula.
7	La distribución de 7. La confianza que tengo en desarrollar con éxito mis estudios universitarios es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.390	Conserve la hipótesis nula.
8	La distribución de 8. La confianza que tengo en desarrollar con éxito la profesión elegida es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.111	Conserve la hipótesis nula.
9	La distribución de 9. El conocimiento sobre el campo de trabajo de mi carrera es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.255	Conserve la hipótesis nula.
10	La distribución de 10. El tiempo y el horario de que dispongo para estudiar una carrera es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.168	Conserve la hipótesis nula.
11	La distribución de 11. Las dificultades o barreras a las que me enfrento por mi discapacidad es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.387	Conserve la hipótesis nula.
12	La distribución de 12. La dificultad y duración de la carrera es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.190	Conserve la hipótesis nula.
13	La distribución de 13. Lo que espero aprender en la carrera es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.388	Conserve la hipótesis nula.
14	La distribución de 14. La situación familiar que tenemos en casa es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.847	Conserve la hipótesis nula.
15	La distribución de 15. El apoyo de mi mamá es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.277	Conserve la hipótesis nula.
16	La distribución de 16. El apoyo de mi papá es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.832	Conserve la hipótesis nula.
17	La distribución de 17. El apoyo de otro familiar es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.398	Conserve la hipótesis nula.
18	La distribución de 18. El exceso de cuidados de mis padres es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.461	Conserve la hipótesis nula.
19	La distribución de 19. La carrera o trabajo de mis padres es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.123	Conserve la hipótesis nula.
20	La distribución de 20. Que mis padres querían que estudiara la universidad es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.995	Conserve la hipótesis nula.
21	La distribución de 21. Que mis padres me dijeran que carrera elegir es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.892	Conserve la hipótesis nula.
22	La distribución de 22. Las posibilidades económicas de mi familia es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.394	Conserve la hipótesis nula.
23	La distribución de 23. Que sea una carrera reconocida por la sociedad es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.169	Conserve la hipótesis nula.

24	La distribución de 24. Que la carrera sea bien pagada es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.505	Conserve la hipótesis nula.
25	La distribución de 25. La información que recibí en una feria o evento vocacional es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.135	Conserve la hipótesis nula.
26	La distribución de 26. El equipo tecnológico y/o didáctico con el que cuenta la universidad es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.227	Conserve la hipótesis nula.
27	La distribución de 27. Las condiciones de las aulas y de la universidad son accesibles a mi discapacidad es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.695	Conserve la hipótesis nula.
28	La distribución de 28. Los ajustes que la universidad puede hacer relacionados con mi discapacidad es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.520	Conserve la hipótesis nula.
29	La distribución de 29. Los ajustes que la carrera puede hacer relacionados con mi discapacidad es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.700	Conserve la hipótesis nula.
30	La distribución de 30. Barreras arquitectónicas de la universidad es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.976	Conserve la hipótesis nula.
31	La distribución de 31. Recursos materiales y humanos disponibles para mi inclusión es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.806	Conserve la hipótesis nula.
32	La distribución de 32. El asesoramiento vocacional que recibí en la preparatoria es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.425	Conserve la hipótesis nula.
33	La distribución de 33. Que la universidad cuente con un proceso de ingreso accesible a mi discapacidad es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.570	Conserve la hipótesis nula.
34	La distribución de 34. El apoyo de un orientador vocacional es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.644	Conserve la hipótesis nula.
35	La distribución de 35. El apoyo de un profesor o tutor es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.548	Conserve la hipótesis nula.
36	La distribución de 36. Que la universidad este cerca de mi casa es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.489	Conserve la hipótesis nula.
37	La distribución de 39. ¿Qué tan seguro estas de terminar la carrera en la que te inscribiste? es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.163	Conserve la hipótesis nula.
38	La distribución de Suma de factores individuales es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.393	Conserve la hipótesis nula.
39	La distribución de Suma factores familiares es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.955	Conserve la hipótesis nula.
40	La distribución de Suma de factor institucional es la misma entre las categorías de Área de estudio a la que pertenece.	.678	Conserve la hipótesis nula.

Apéndice 8. Análisis de diferencias con prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes por etapa de formación

Tabla 27

Resumen de contrastes de hipótesis por etapa de formación

	Hipótesis nula	Sig.	Decisión
1	La distribución de 1. El interés por las materias que llevé en la preparatoria relacionadas con la carrera que elegí es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.875	Conserve la hipótesis nula.
2	La distribución de 2. Mis gustos y preferencias relacionados a la carrera que elegí es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.264	Conserve la hipótesis nula.
3	La distribución de 3. El gusto por la serie o especialización que cursé en preparatoria es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.767	Conserve la hipótesis nula.
4	La distribución de 4. El gusto por el ejercicio profesional de la carrera es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.182	Conserve la hipótesis nula.
5	La distribución de 5. El conocimiento que tengo sobre mí mismo, mis capacidades y habilidades es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.684	Conserve la hipótesis nula.
6	La distribución de 6. Mi constancia y capacidad de trabajo en las actividades académicas es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.818	Conserve la hipótesis nula.
7	La distribución de 7. La confianza que tengo en desarrollar con éxito mis estudios universitarios es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.718	Conserve la hipótesis nula.
8	La distribución de 8. La confianza que tengo en desarrollar con éxito la profesión elegida es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.539	Conserve la hipótesis nula.
9	La distribución de 9. El conocimiento sobre el campo de trabajo de mi carrera es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.941	Conserve la hipótesis nula.
10	La distribución de 10. El tiempo y el horario de que dispongo para estudiar una carrera es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.397	Conserve la hipótesis nula.
11	La distribución de 11. Las dificultades o barreras a las que me enfrento por mi discapacidad es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.562	Conserve la hipótesis nula.
12	La distribución de 12. La dificultad y duración de la carrera es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.316	Conserve la hipótesis nula.
13	La distribución de 13. Lo que espero aprender en la carrera es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.581	Conserve la hipótesis nula.
14	La distribución de 14. La situación familiar que tenemos en casa es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.174	Conserve la hipótesis nula.
15	La distribución de 15. El apoyo de mi mamá es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.341	Conserve la hipótesis nula.
16	La distribución de 16. El apoyo de mi papá es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.332	Conserve la hipótesis nula.
17	La distribución de 17. El apoyo de otro familiar es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.018	Rechace la hipótesis nula.
18	La distribución de 18. El exceso de cuidados de mis padres es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.147	Conserve la hipótesis nula.
19	La distribución de 19. La carrera o trabajo de mis padres es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.339	Conserve la hipótesis nula.
20	La distribución de 20. Que mis padres querían que estudiara la universidad es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.003	Rechace la hipótesis nula.
21	La distribución de 21. Que mis padres me dijeran que carrera elegir es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.063	Conserve la hipótesis nula.
22	La distribución de 22. Las posibilidades económicas de mi familia es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.237	Conserve la hipótesis nula.
23	La distribución de 23. Que sea una carrera reconocida por la sociedad es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.588	Conserve la hipótesis nula.

24	La distribución de 24. Que la carrera sea bien pagada es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.193	Conserve la hipótesis nula.
25	La distribución de 25. La información que recibí en una feria o evento vocacional es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.097	Conserve la hipótesis nula.
26	La distribución de 26. El equipo tecnológico y/o didáctico con el que cuenta la universidad es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.003	Rechace la hipótesis nula.
27	La distribución de 27. Las condiciones de las aulas y de la universidad son accesibles a mi discapacidad es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.024	Rechace la hipótesis nula.
28	La distribución de 28. Los ajustes que la universidad puede hacer relacionados con mi discapacidad es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.161	Conserve la hipótesis nula.
29	La distribución de 29. Los ajustes que la carrera puede hacer relacionados con mi discapacidad es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.131	Conserve la hipótesis nula.
30	La distribución de 30. Barreras arquitectónicas de la universidad es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.018	Rechace la hipótesis nula.
31	La distribución de 31. Recursos materiales y humanos disponibles para mi inclusión es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.069	Conserve la hipótesis nula.
32	La distribución de 32. El asesoramiento vocacional que recibí en la preparatoria es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.077	Conserve la hipótesis nula.
33	La distribución de 33. Que la universidad cuente con un proceso de ingreso accesible a mi discapacidad es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.081	Conserve la hipótesis nula.
34	La distribución de 34. El apoyo de un orientador vocacional es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.129	Conserve la hipótesis nula.
35	La distribución de 35. El apoyo de un profesor o tutor es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.055	Conserve la hipótesis nula.
36	La distribución de 36. Que la universidad este cerca de mi casa es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.281	Conserve la hipótesis nula.
37	La distribución de 39. ¿Qué tan seguro estas de terminar la carrera en la que te inscribiste? es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.126	Conserve la hipótesis nula.
38	La distribución de Suma de factores individuales es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.676	Conserve la hipótesis nula.
39	La distribución de Suma factores familiares es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.024	Rechace la hipótesis nula.
40	La distribución de Suma de factor institucional es la misma entre las categorías de Etapa de formación.	.013	Rechace la hipótesis nula.