

ISSN: 1130-2887 - eISSN: 2340-4396
DOI: <https://doi.org/10.14201/alh.27280>

ÉXITO ACADÉMICO DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO. UN MODELO ANALÍTICO CUALITATIVO

*Academic success of persons with disabilities in the university context.
A qualitative analytical model*

Marcela RAMÍREZ MORERA  marcela.ramirez@ucr.ac.cr¹
Rosa María DÍAZ JIMÉNEZ  rdiajim@upo.es²

¹ Universidad de Costa Rica
² Universidad Pablo de Olavide

Envío: 2021-09-20
Aceptado: 2022-01-20
First View:
Publicación:

RESUMEN: El artículo describe un modelo analítico cualitativo para conocer los factores de éxito académico de mujeres con discapacidad en los contextos universitarios mediante el estudio comparado de dos casos (un hombre y una mujer con discapacidad) en la Universidad de Costa Rica. A través de ocho narraciones biográficas, se analizan las dimensiones personales, familiares, grupos de pares y docentes así como las trayectorias educativas y sociales que configuran su éxito académico.

Palabras clave: éxito académico; mujeres; discapacidad; universidad; género

ABSTRACT: This article describes a qualitative analytical model for understanding the factors of academic success of women with disabilities in university contexts through the comparative study of two cases (one man and one woman with disabilities) at the University of Costa Rica. Through eight biographical narratives the dimensions of personal, family, peer groups and teachers are analyzed as well as the educational and social trajectories that shape their academic success.

Keywords: academic success; women; disability; university; gender

I. INTRODUCCIÓN

Históricamente las poblaciones con discapacidad han experimentado diversas manifestaciones de discriminación (Corona, 2015; Ramírez, 2011; Ramírez, 2012, Jiménez, 2002). Por ejemplo, la educación superior no se había visualizado como un derecho para la población con discapacidad, por la cantidad de estereotipos existentes en los distintos discursos referentes a esta temática. Incluso se pensaba que las personas en situación de discapacidad ni siquiera debían incorporarse a espacios de participación social, mucho menos las mujeres, debido a que culturalmente se habían impuesto roles que las alejaban de esta posibilidad (Ramírez, 2018).

Frente a esto, los estudios de Orellana (2011), Alcántara y Navarrete (2014) y Muñoz y Silva (2013) se centran en la génesis de la educación superior, en la importancia de la inclusión en las políticas universitarias y en la necesidad de incorporar la perspectiva de la accesibilidad a las universidades.

Así mismo, Cruz *et al.* (2017) y Rücker y Beatriz (2011) investigan el carácter de los programas desarrollados para la población con discapacidad y las acciones de accesibilidad que ejecutan estas entidades para garantizar su ingreso, permanencia y conclusión de los estudios universitarios. De igual manera, Molina (2010), Zubillaga *et al.* (2013), Grandí y Gones (2017) y Phukubje y Ngoepe (2017) enfatizan que, dentro de dicha accesibilidad, la perspectiva tecnológica debe estar implementada en todas las áreas sustantivas de la educación superior.

Además, es necesario retomar los estudios de Alba Pastor *et al.* (2012) y Favez e Ibrahim (2017), los cuales hacen referencia a que la mayoría del estudiantado en situación de discapacidad se matricula en carreras vinculadas con ciencias sociales, incluso mencionan que tiene mayor éxito académico en este ámbito. Sin embargo, los autores no logran encontrar argumentaciones que concluyan los motivos por los cuales se presenta esta situación.

Por su parte, Novo, Muñoz y Calvo (2015); Trotta, Lehtomäki y Matonya (2015); Samudio (2016), y Erten (2011) estudian históricamente la presencia de mujeres en la educación superior en Europa, Norteamérica y algunos países centroamericanos; además de analizar los factores, experiencias y actitudes favorables que influyen en algunas mujeres con discapacidad para acceder a la educación superior en países como Tanzania, Canadá y Sudáfrica.

Concatenado a lo anterior, el estudio de Trotta *et al.* (2015) es de suma importancia ya que estudian, mediante una metodología cualitativa, las percepciones sobre los factores de éxito académico de seis mujeres con discapacidad que accedieron a la educación superior en Tanzania; en el cual destacan que la principal barrera para la participación y el éxito académico es el proceso de admisión a la universidad, así como la falta de capacitación para el personal docente y administrativo y la carencia de apoyos universitarios, para el estudiantado en condición de discapacidad.

Entre los resultados más sobresalientes presentes en los estudios citados se destacan la presencia tímida de las mujeres en la educación superior, la carencia de capacitación del personal administrativo y docente sobre la discapacidad, la percepción de la discapacidad como limitación para el éxito académico, la invisibilización de las necesidades individuales y las escasas medidas de formación de actitudes favorables hacia la discapacidad desde la infancia. Se identifica que algunos factores que favorecen el éxito académico refieren al apoyo del entorno familiar, formación permanente del profesorado y la asistencia financiera.

Por último, Opini (2012); Ferres, Megías y Expósito (2013); Arvidsson *et al* (2016); Zhong, Wang y Nicholas (2017) discuten sobre la violencia hacia las mujeres con discapacidad, la cual está asociada a la situación socioeconómica, la dependencia física, las cargas familiares y el bienestar emocional. Estos autores analizan las posibilidades de empleo existentes, tanto para mujeres como para hombres con discapacidad, donde estos últimos acceden al mercado laboral más rápido.

II. MÉTODO

El presente artículo tiene como objetivo general identificar un modelo analítico del éxito académico de personas con discapacidad en el contexto de la Universidad de Costa Rica. Específicamente se trata de describir las unidades de observación del modelo, identificar los focos discursivos y analizar las narraciones de los actores identificados en el contexto de la Universidad de Costa Rica.

El trabajo se apoya en la investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 1986), y se analizan los discursos desde la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967), que recurre a la inducción con el fin de aproximarse a los diálogos discursivos emergidos de las narraciones biográficas de las personas que interactúan en el escenario académico: la propia persona con discapacidad, un familiar, un estudiante que le haya acompañado y un docente, siguiendo el enfoque de la complejidad en instituciones de educación superior (Ocampo, 2014), ya que estas cuatro unidades de observación nos pueden permitir interpretar las acciones de las personas como circuitos de retroalimentación.

En este modelo se retoma a Coller (2005) en la conformación del estudio de casos, donde se producen los datos con los discursos y que se analizan mediante un proceso dialéctico que contribuye a comprender códigos y categorías que surgen de la codificación. En este caso, se parte del supuesto de que existen condiciones que inciden en el éxito académico de las mujeres con discapacidad. Se desarrolla como estrategia de análisis el estudio comparado de casos (Yin, 1994; Coller, 2005). Para el análisis de las ocho entrevistas¹ que conforman los dos casos se acude a la Teoría Fundamentada, donde se genera una unidad hermenéutica (UHA), apoyada en el software Atlas-ti v.8. Se parte de la hermenéutica interpretativa y se codifica la UHA a través de la codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2016). Se compararon una mujer y un hombre con unidades analíticas semejantes con el objetivo de identificar aquellos elementos que caracterizan la excelencia académica de las mujeres en situaciones de discapacidad.

1. Por el alcance del presente artículo, se retoman solamente dos unidades analíticas. No obstante, el modelo presentado en este texto fue validado con 10 unidades analíticas, configuradas por 40 entrevistas, que forman parte de un estudio más amplio.

III. PROCEDIMIENTO

Los perfiles de las unidades de observación que permiten generar circuitos de retroalimentación se presentan en la Tabla 1 que se muestra a continuación:

TABLA 1. UNIDADES DE OBSERVACIÓN

UNIDADES DE OBSERVACIÓN	MUJER CON DISCAPACIDAD		HOMBRE CON DISCAPACIDAD	
Personal	P1	Mujer, 41 años, soltera, sin hijos (as), residente de la zona urbana, bachillerato y licenciatura en ciencias sociales, doctorado en proceso, discapacidad física (parálisis cerebral). Itinerario académico: educación inicial modelo pedagógico educación especial, primaria y secundaria sistema regular, universidad pública.	P2	Hombre, 33 años, soltero, sin hijos (as) residente de zona urbana, bachillerato universitario completo y licenciatura en proceso en el área de ciencias sociales, discapacidad física (parálisis cerebral). Itinerario académico: educación inicial modelo pedagógico educación especial, primaria y secundaria sistema regular, universidad pública.
Familiar	P1.1	Mujer, 63 años, con hijos (as), residente de la zona urbana, bachillerato incompleto, trabaja en el ámbito doméstico.	P2.1	Mujer, 57 años, soltera, con hijos (as), reside en la zona urbana, bachillerato completo, trabaja en el ámbito informal.
Grupo de pares	P1.2	Hombre, 38 años, casado, residente de zona urbana, maestría completa en ciencias sociales, labora en el ámbito universitario en el sector público.	P2.2	Mujer, 23 años, soltera, residente de zona urbana, bachillerato universitario completo y licenciatura en proceso en el área de ciencias sociales.
Docente	P1.3	Mujer, 67 años, casada, con hijos (as), residente de zona urbana, doctorado completo en ciencias de la educación.	P2.3	Mujer, 53 años, residente de zona urbana, doctorado completo en ciencias de la educación.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, la muestra teórica se compone de dos personas estudiantes universitarias: una mujer, centrada en sus metas, perseverante, independiente y autónoma, características endógenas que también comparte con el hombre participante en la investigación.

Este último se toma como referencia para visualizar aquellas características comparativas entre mujeres y hombres en situación de discapacidad que son exitosos académicamente en la universidad. Tanto la mujer como el hombre tienen parálisis cerebral y han transitado por recorridos académicos semejantes, estudian su segunda opción de carrera universitaria, la cual está por finalizar.

Las madres han sido las principales figuras de apoyo en todos sus procesos educativos, han brindado apoyos de transcripción de apuntes, traslados y en las diferentes actividades de la vida diaria. Dichas protagonistas promovieron los espacios de independencia académica y personal para que los estudiantes analizados alcanzaran condiciones de vida óptimas.

El estudiantado interactuante en la indagación gozó de apoyo permanente del profesorado. Las respectivas profesoras informantes mencionan que creyeron en las capacidades de ellos, sin perder de vista las barreras presentes en los entornos educativos y la importancia de la accesibilidad. Los docentes participantes en el estudio cuentan con experiencia personal y profesional en el ámbito de la discapacidad.

En relación con el de grupo de pares, ambas personas estudiantes con discapacidad recomendaron entrevistar a un compañero o compañera cercana a su experiencia de vida, debido a que han recibido apoyos de estas personas en el proceso educativo universitario. Incluso, en ocasiones, dichos pares han sido agentes importantes para sus historias personales, ya que durante la relación establecida han priorizado la condición de persona y no la de discapacidad.

Lo descrito anteriormente se sintetiza en el Diagrama 1, el cual se elabora a partir de las discusiones, configuraciones e ideas que surgieron del presente análisis investigativo.

DIAGRAMA 1. MODELO ANALÍTICO PARA EXPLICAR LOS FACTORES DE ÉXITO ACADÉMICO DE MUJERES CON DISCAPACIDAD



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, el marco analítico se divide en cuatro grandes escenarios llamados dimensiones: la personal, la familiar, la docente y la de grupo de pares, las cuales dialogan entre sí, mediante tres focos discursivos: vida familiar y social, vida universitaria y proceso académico. En el transcurso del diálogo se generan diversos códigos, a los cuales se asigna un nombre o una etiqueta a un fragmento discursivo que evoca un significante relevante al análisis de los textos.

Desde el paradigma de la codificación propuesta por Strauss y Corbin (2002) se continúa con la codificación axial, que refiere a la cantidad de citas repetidas sobre temas semejantes, las cuales se organizan mediante códigos que buscan agrupar los fragmentos similares. De este proceso se obtuvieron 635 códigos de la totalidad de las entrevistas realizadas, los cuales se agrupan en las familias o grupos relacionados con las dimensiones del modelo analítico.

Por lo tanto, para explicar el éxito académico se realiza un grupo denominado contexto sociofamiliar, constituido por 27 códigos, donde 9 de ellos cuentan con mayor enraizamiento, los cuales se muestran en el Tabla 2:

TABLA 2. CONTEXTO SOCIOFAMILIAR

CÓDIGO	ENRAIZAMIENTO
Familia como facilitadora	59
Madre como protagonista	39
Proceso de ajuste de la discapacidad	35
Papel del padre	13
Sobreprotección	12
Proyectos de vida	6
Recursos económicos limitados	5
Necesidad de independencia familiar	3
Brinda apoyo a sus familiares	3

Fuente: Elaboración propia a partir de la Unidad Hermenéutica de Atlas.ti 8.

Además, se explican los factores de éxito académico por medio de agrupaciones de códigos que generaron categorías teóricas como: 1. dimensionalidad de la accesibilidad, 2. conceptualizaciones de la discapacidad y el género, 3. caracterización endógena, 4. perspectivas de éxito académico, 5. características sociodemográficas.

El referente con mayor fundamentación es el reconocimiento de la «existencia de barreras» con 98 citas, código vinculado a la accesibilidad. Le siguen las agrupaciones de «la familia como facilitadora» con 59 fragmentos discursivos, «madre protagonista» con 39 citas asociadas y «procesos de ajuste a la discapacidad», 35 citas.

Los códigos como la «concientización sobre discapacidad», «naturalización ante la discapacidad», «estereotipos de género», «madre como protagonista», «sobrevivencia», «reconocimiento de sus limitaciones» y «autodeterminación de la persona con discapacidad» se encuentran fundamentados en un rango de 20 a 30 citas relacionadas.

Asimismo, entre el rango de 10 a 20 discursos fundamentados se identifican aspectos vinculados con la concientización docente en contraposición con las barreras actitudinales y de accesibilidad. Se continúa con autonomía, independencia, búsqueda de alternativas y lucha por el reconocimiento de la educación como derecho para las personas con discapacidad; así como la percepción de la familia facilitadora, el reconocimiento de la diversidad, los roles de género, los apoyos en las diferentes dimensiones (institucionales, educativos, docentes, grupo de pares) y la conceptualización de discapacidad vinculada con las limitaciones. Las narraciones vinculadas con los códigos anteriormente descritos se retomarán más adelante en el análisis de resultados con el objetivo de comprender la definición de cada etiqueta.

IV. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

IV.1. Características generales del éxito académico

El estudio evidencia que el éxito académico está mediado por la caracterización endógena definida a partir de aquella autonomía configurada por el desarrollo de actitudes positivas, perseverantes y resilientes, que permiten la búsqueda de soluciones de manera empática sin dejar de lado el reconocimiento de limitaciones. Muestra de ello, se presenta en los siguiente fragmentos discursivos, que se colocan en la Tabla 3 a continuación:

TABLA 3. FRAGMENTOS DISCURSIVOS DEL ÉXITO ACADÉMICO

UNIDADES DE OBSERVACIÓN	CITAS DE CASO 1 (HOMBRE)	CITAS DE CASO 2 (MUJER)
PERSONA CON DISCAPACIDAD	«Me han dado mucha libertad porque yo soy muy determinado y no me importa lo que piensen los demás, y ellos me apoyan en sus decisiones; pero también hay temores muy básicos de parte de mi mamá como que no llegue tarde y sí me he dado cuenta de que es por mi condición» (E1:52).	«Yo como que estaba muy clara de lo que yo quería hacer, o sea la idea de ser independiente siempre lo vi como algo natural, quizás porque en la casa nunca habían hecho la diferencia los primeros años de mi vida, escuela y colegio» (E5:42).

UNIDADES DE OBSERVACIÓN	CITAS DE CASO 1 (HOMBRE)	CITAS DE CASO 2 (MUJER)
DOCENTE	«[...] hizo algunos cambios en el aspecto físico, usaba barba, el pelo un poco más largo [...] él en particular hizo un cambio, que no sé si fue el mejor. Que él usaba bastón, para seguridad y él lo dejó, quizás de una manera profesional. Pero dijo que era un apoyo psicológico y que lo quería dejar. A mí personalmente me da más inseguridad verlo sin bastón. Sin embargo, él tomó la decisión de no usar más el bastón» (E3:17).	«[...] me vínculo con la asociación de estudiantes, con movimientos sociales [...] por la sensibilidad ambiental, por la sensibilidad hacia la pobreza, por las sensibilidades teóricas, de participación social, muy fuertes ambientales» (E84:34, C7M: D7H).
MADRE	«Siempre lo crié independiente, le dije que podía hacer las cosas, yo nunca le ayudé con tareas, nunca inclusive con trabajos manuales, para que él mismo tuviera la responsabilidad de hacerlas. [...] ya en esa época cuando entró a la escuela era difícil, porque el papá, era un padre ausente, yo nunca me casé con él, pero sí conviví tiempo con él» (E4:18).	«[...] a mí no me importaba tener la cocina llena de trastos, no me importaba tener la ropa sucia [...] a mí lo que me importaba era que todos estudiaran (E8:43, C2M:PA2M).
GRUPO DE PARES	«[...] es muy observador, muy crítico. Es muy analítico, muy sensible y empático a la realidad de los demás y tolerante con los demás. Siempre ha sido muy tolerante en el grupo y con empatía. Y muy inteligente también» (E2:17).	«[...] a nivel de las lecturas que nos asignaban, muchas de estas lecturas eran digitales y no permitían hacer ni copy page, eran PDF cerrados, y lecturas muy largas inclusive libros, entonces yo por lo general cuando estaba leyendo estos textos tenía en mente [...]» (E6: 23, C2M, G2H).

Fuente: Elaboración propia a partir de la Unidad Hermenéutica de Atlas.ti 8.

En relación con la autonomía, dentro de los entornos familiares de los y las participantes se ha fomentado dicha caracterización, permitiéndoles desarrollarse como personas sin ninguna condición de discapacidad. Las personas entrevistadas señalan que mantienen espacios en la toma de decisiones a pesar de la existencia de barreras dentro del grupo familiar, generadas por la sobreprotección. Asimismo, la autonomía está vinculada con aspectos personales, su actitud positiva hacia la vida y la constante necesidad de seguir adelante y alcanzar sus metas en el ámbito académico. Como se muestra en el diálogo de la E1:52.

En todos los focos discursivos interactuantes, se evidencia el protagonismo de la figura materna (E4:18), el cual es un eje principal del éxito académico de las personas con discapacidad.

Las acciones de accesibilidad vinculadas con los apoyos son relevantes. El estudiantado solicita apoyos con ciertas restricciones debido a que expresan no requerir más de los previamente otorgados. Por ejemplo, un estudiante menciona no haber solicitado ciertas adecuaciones como apoyo debido a que no las necesitaba, alegando que él podía desenvolverse de forma independiente en el contexto universitario.

De acuerdo con la codificación axial, se presentan dos códigos con una misma densidad, los cuales son la empatía y el reconocimiento de las limitaciones (21 citas asociadas). La empatía se vincula con características personales y de compañerismo, se menciona que ambas personas participan y son inteligentes, apasionadas por lo que hacen, sensibles, críticas y reflexivas (E2:17, 18).

IV.2. Concepciones teóricas sobre discapacidad y género que intervienen en el éxito académico

Desde la codificación abierta, se identifica la existencia de una categoría teórica sobre la discapacidad y el género. Esta categoría se constituyó en la codificación axial con los siguientes códigos: estereotipos de la discapacidad y género (33 y 29, respectivamente), concientización sobre discapacidad (28), sobrevivencia (21), experiencias cercanas con personas en condición de discapacidad o diversidad funcional (12), reconocimiento de la diversidad (12), roles de género (11), conceptualización de la discapacidad vinculada con limitaciones (10), reconocimiento de las capacidades de las poblaciones con discapacidad (10), centralidad en la discapacidad y discriminación (9 y 7), el derecho de la persona con discapacidad y conceptualización de la discapacidad (7 y 6). En la Tabla 4 se presentan los fragmentos discursivos sobre discapacidad y género:

TABLA 4. FRAGMENTOS DISCURSIVOS SOBRE DISCAPACIDAD Y GÉNERO

UNIDADES DE OBSERVACIÓN	CITAS CASO 1 (HOMBRE)	CITAS CASO 2 (MUJER)
GRUPO DE PARES	«[...] Se lleva muy bien con las profesoras y tiene una relación bastante cercana. En los cursos siempre se le considera y a veces llega a otro extremo en donde se reconsidera y llega a un punto de darle privilegios especiales por su condición, lo cual considero aún más discriminatorio» (E2:26).	«[...] El ámbito disciplinar donde ella viene a desempeñarse o desarrollarse le facilitaba un poco más su desarrollo académico, muy relacionado con la educación, muy relacionado quizá con la interacción con las personas, pero en un plano más emocional, de calidad de vida, a nivel social, en otros escenarios quizás no la hubiera visto por ejemplo en ciencias de la salud, en química en ciencias puras, no me la hubiera imaginado a ella tanto» (E6:43).

UNIDADES DE OBSERVACIÓN	CITAS CASO 1 (HOMBRE)	CITAS CASO 2 (MUJER)
PERSONA CON DISCAPACIDAD	«[...] La relación con mis profesoras y profesores ha sido bastante buena, no me puedo quejar. De repente a veces algunas no saben que tengo adecuación de tiempo, pero cuando yo se los digo son muy anuentes a ayudarme con eso, tal vez no tanto como la ayuda que les dan a mis compañeras; aunque tal vez eso sólo sea una percepción mía de la afinidad de género» (E1:69).	«[...] Nunca lo cuestioné, lo vi muy natural. Los apoyos, por ejemplo, en el kinder, yo fui al kinder de educación especial, el apoyo era mi mamá, para arriba, para abajo, me llevaba al kinder, a la escuela, en aquella época no había una ley, 7600, yo ingresé a una escuela regular» (E5:20).
MADRE	«Yo trabajaba, pero mi papá se enfermó [...] tuve que dejar mi trabajo para cuidarlo, yo sí recibo una mesada por parte de mi hermana [...]» (E4:48).	«[...] Nunca la he escondido, desde chiquitita la he andado por todo lado... En el parque de diversiones, que eran los paseos que uno podía hacer, ir al parque de diversiones con ellos, con los 7 yo me iba». (E8:31, C2M:PA2M).

Fuente: Elaboración propia a partir de la Unidad Hermenéutica de Atlas.ti 8.

En cuanto a los estereotipos de la discapacidad (Díaz, 2010; Valencia, 2014; Corona, 2015), se presentan dos ópticas. La primera se refiere a aquellos prejuicios que la misma persona en condición de discapacidad reproduce en su accionar y en el texto discursivo. Por ejemplo, cuando refiere que el profesorado universitario es amable porque le brinda «ayuda» oportuna sin visualizar que los apoyos educativos en este contexto no son una «ayuda», sino un ajuste educativo al que tiene derecho como estudiante universitario.

Como segunda óptica, se encuentra la percepción de su grupo de pares cuando se observa que el cuerpo docente brinda apoyos necesarios para el desarrollo educativo, lo que en ocasiones establece relaciones cercanas entre el profesorado y el o la estudiante con discapacidad, situación que su grupo visualiza como un privilegio especial (E2:26, E1:69). Lo anterior se puede interpretar como un acercamiento a las medidas de acción positiva o parte de aquellos ajustes razonables educativos que los entornos académicos están implementando con el objetivo de reconocer la educación superior como derecho de las personas con discapacidad.

Siendo este el caso, resulta importante también señalar que los estereotipos de género están vinculados con la formación académica y si se es hombre o mujer con discapacidad. Por ejemplo, una de las docentes manifiesta que conoció dos personas en condición de discapacidad visual, una mujer y un hombre, hermanos, y durante su práctica docente era evidente que para la mujer en condición de discapacidad era más difícil continuar sus estudios debido a que ella debía asumir parámetros socialmente establecidos para las mujeres, como la crianza de hijos e hijas y las tareas dentro del contexto doméstico. No obstante, el hombre con discapacidad solo dedicaba su tiempo al estudio.

En esta misma línea, uno de los compañeros participantes deja entrever sus estereotipos de género cuando comenta que el ámbito laboral donde se desarrolla su compañera con discapacidad física está más acorde y relacionado con su condición de discapacidad, lo que se menciona en E6:43, debido a que su colega se desarrolla en una carrera de ciencias sociales, donde las estructuras de tejido social establecen que aquellos ámbitos profesionales de atención hacia los otros deberían ser exclusivamente para las mujeres, fundamentados en premisas androcéntricas.

Ahora bien, en relación con lo mencionado anteriormente, los discursos evidencian que los estereotipos de género (Cañete, 2016; Serra, 2017; Cruz, 2019) se encuentran vinculados con la condición de discapacidad. Por ejemplo, a la mujer con discapacidad se le enseña que ella no debería tener pareja por su condición. En cambio, al hombre sí le es permitido tener una pareja. Por otra parte, en las narraciones biográficas de las mujeres con discapacidad, se identifica una historia de violencia la cual es compartida con su madre y hermanas, situación que es manifestada por E5:7.

La existencia de estereotipos de género lleva a que las personas asuman ciertos papeles encasillados con respecto a lo que debe ser un hombre y una mujer según la sociedad. En ocasiones, no se observan diferencias en las condiciones de discapacidad, sino que tiene mayor peso el género. Un ejemplo de ello es que en el texto discursivo del hombre con discapacidad se refleja la existencia de estereotipos de género por ser hombre que estudia una carrera socialmente feminizada, que brinda mayores oportunidades a las mujeres que a los hombres. Al respecto, él manifiesta que ha encontrado barreras sociales en su formación académica (E3:12).

Del mismo modo, se destaca la participación de las madres de las personas con discapacidad como protagonistas, ya que ellas asumen todos los roles de género impuestos por la sociedad para que su hijo o hija finalice exitosamente su formación académica y pueda continuar adelante con su vida. La situación también se ve representada en la cotidianidad de estas mujeres madres, debido a que los hijos e hijas estudiantes alcanzan éxito académico y logran condiciones satisfactorias que contribuyen al desarrollo de su calidad de vida.

Asimismo, se demuestra que la violencia intrafamiliar (Mayz, 2007; Meseguer y Mondejar, 2010; Pié y Riu, 2014; Gomiz, 2015) experimentada por las madres de ambas personas con discapacidad ha impactado la vida de dichos participantes. Incluso, la madre de uno de ellos fue víctima de acoso callejero debido a que ella debía cargar a su hijo porque este no caminaba y estaba en edad de hacerlo. Además, la madre de la mujer con discapacidad ha enfrentado violencia psicológica por parte de su pareja, situación que ha conducido a desarrollar patrones de crianza en donde sus hijas, incluso la mujer con discapacidad, aprenden a que deben prepararse académica y profesionalmente para ser económicamente independientes (E5:8).

Las manifestaciones de violencia (Opini, 2012; Ferres *et al.*, 2013; Arvidsson *et al.*, 2016; Zhong *et al.*, 2017) se presentan en la asignación de roles, particularmente en el cuidado de padres y madres adultos mayores y de hijos e hijas en discapacidad. En el caso de estos últimos, se presenta con el objetivo de que finalicen sus estudios universitarios a costa de los proyectos personales de las madres, aunque estas tengan sus anhelos y deseos, lo que se puede evidenciar en el código de madres como protagonistas (E4:48).

Los estereotipos de género (Cañete, 2016; Serra, 2017; Cruz, 2019) se manifiestan en los ámbitos profesionales de ambas personas participantes. Por ejemplo, se reconoce que el chico con discapacidad ha tenido grandes barreras actitudinales por ser el único hombre con discapacidad que se encuentra en la carrera. No obstante, él expresa que ha tenido experiencias positivas con el estudiantado y con los padres y madres de estos. Sin embargo, la madre y la docente del hombre con discapacidad mencionan que han tenido grandes dificultades con las compañeras y los compañeros en su formación académica, lo cual se visualiza en E1:34.

El código de concientización sobre la discapacidad cuenta con 28 citas asociadas, las cuales se encuentra íntimamente relacionadas con la interacción cercana a la persona con discapacidad; lo que significa que tanto docentes como compañeras y compañeros y madres han compartido la realidad de la discapacidad en diversos ámbitos de participación social, que van desde la formación académica, profesional, relaciones de amistad, grupos activistas, hasta vínculos fraternos, argumentaciones expresadas en E3:25.

El código de la experiencia cercana a la persona con discapacidad y sobrevivencia, cuya densidad es de 12 y 21 citas asociadas respectivamente, debido a que estas personas que tienen mayor concientización sobre la discapacidad han tenido convivencias cotidianas con dicha población (E2:7).

La sobrevivencia está vinculada con el desarrollo de estrategias para acoplarse a su cotidianidad y alcanzar lo que se proponen. Ambas personas participantes en el estudio hablan de su capacidad de adaptarse como un mecanismo para alcanzar objetivos y sobrevivir en una sociedad colmada de barreras. Desde la niñez han desarrollado habilidades de autonomía e independencia (E5:20).

Los discursos biográficos posicionan la sobrevivencia como estrategia, la cual está vinculada con las construcciones simbólicas y estructurales que tiene la violencia hacia las mujeres con discapacidad porque, en primer lugar, la chica debe aprender a sobrevivir para continuar con su desarrollo personal y, en segundo lugar, la violencia estructural (Ferrante, 2009) que enfrenta en el momento de acceder a la educación que le plantea una serie de cuestionamientos y condicionantes, hecho que se afirma en E5:31.

Particularmente, la mujer con discapacidad manifiesta que debe adaptarse para sobrevivir y demostrar al tejido social que ella puede a pesar de su discapacidad, o sea que, para lograrlo, debe enfrentar primero esta forma de violencia estructural y simbólica (Galarza *et al.*, 2016) (E5:61).

El reconocimiento de la diversidad, el cual tiene 12 citas asociadas, se encuentra íntimamente relacionado con la concientización sobre la discapacidad y la experiencia cercana a esta de acuerdo con los textos discursivos. Las personas mencionan que este código es parte de su experiencia previa con esta, ya sea con un familiar, un grupo de amistades o vinculado con su ámbito profesional. Asimismo, se plantea que es necesario dejar la invisibilización de la discapacidad y se trata de concientizar a la sociedad sobre la importancia de la diversidad en los distintos contextos sociales, un ejemplo de ello lo cita E2:10.

IV.3. Conceptualización de éxito académico

Otra categoría teórica surgida de la codificación axial es la que se refiere a la conceptualización del éxito académico (Trotta *et al.*, 2015). Las cuatro unidades de análisis destacan que el éxito académico está vinculado con la demanda universitaria y la satisfacción personal. Asimismo, este concepto se relaciona con las metas y la actitud personal, avanzar en la vida, concluir cursos previamente matriculados, finalizar la carrera universitaria (Moriña y Melero, 2016) y con una menor densidad se asocian las calificaciones.

Un hallazgo significativo en torno a las experiencias de éxito académico, desde la mirada docente, grupos de pares, ámbito familiar y personas con discapacidad es el permanente e incondicional apoyo familiar, cuyas protagonistas son las madres.

A continuación, se muestra la Tabla 5, donde se reflexiona sobre los códigos con mayor densidad que caracterizan el concepto de éxito académico desde las cuatro unidades analíticas participantes:

TABLA 5. ENRAIZAMIENTO DE LA CONCEPTUALIZACIÓN DE ÉXITO ACADÉMICO

CÓDIGO	ENRAIZAMIENTO
Concepto de éxito académico vinculado con metas y actitud personal	7
Concepto de éxito académico vinculado con las demandas académicas	5
Satisfacción personal	5
Éxito académico como unión de factores	3
Familia influye en el éxito académico	3
Ingreso a la universidad	2
Concepto de éxito académico como proceso compartido entre PCD y apoyos familiares	2
Concepto de éxito académico vinculado con aprendizaje para la vida	2
Calificaciones académicas	2
Concepto de éxito académico vinculado a la superación de barreras en las diferentes etapas educativas	2

Fuente: Elaboración propia a partir de la Unidad Hermenéutica de Atlas.ti 8.

De acuerdo con la codificación axial, el concepto de éxito académico se relaciona con la caracterización endógena de las personas en condición de discapacidad que tienen determinación y metas claras; prevalece el deseo constante de finalizar sus estudios universitarios, sin importar las circunstancias que les rodean, como se observa a continuación:

¿Cómo definirías tú el éxito académico? Participante: Llegar a la meta. Entrevistador: Sea como sea. Participante: Sí, a costa de lo que sea. Entrevistador: De la vida personal, de lo que sea, pero llegar Participante: Pero llegar, yo sí creo que soy muy determinante de lo que quiero hacer. (E5:102)

Se enfatiza la importancia de las calificaciones, relacionando éxito académico con un promedio alto, sin dejar de lado los aprendizajes que se desarrollan durante todos los procesos educativos, al respecto:

[...] podría vincular el éxito académico directamente con el rendimiento, con las calificaciones, porque esa fue una de mis formas para evaluar mi éxito, las calificaciones, siempre tratar de tener muy buenas notas, aquí en la universidad tratar de tener un promedio ponderado alto, [...] perseguir esa relación cuantitativa me pudo haber quizá, aislado un poco del verdadero éxito a nivel del aprendizaje. (E6:44).

Igualmente, el éxito académico está vinculado con las demandas, la satisfacción personal, el establecimiento de metas y la actitud personal para el cumplimiento de estas, el apoyo familiar, el deber ser de la persona con discapacidad, la sobrevivencia en el mundo académico, la obtención de títulos, las oportunidades de ingreso a la universidad y el aprendizaje de la vida.

Por otra parte, se hipotetiza que las docentes y compañeras entrevistadas podrían estar reproduciendo algunas características del paradigma tradicional de la discapacidad, ya que reconocen que el éxito académico no necesariamente está vinculado con las calificaciones, el prestigio y el reconocimiento, sino que las personas con discapacidad son exitosas porque enfrentaron barreras a lo largo de su trayectoria académica (primaria y secundaria) para lograrlo, puesto que quizás visualizan el éxito académico de su compañero con discapacidad solamente porque está cursando una carrera universitaria «a pesar» de su condición, lo que deja ver que están más enfocadas en la discapacidad que en los objetivos.

Además, todas las personas interactuantes mencionan que el éxito académico está vinculado con factores internos y externos, donde los primeros se refieren a las capacidades, al manejo de frustraciones, al desarrollo de habilidades y al compromiso personal. Los segundos enfatizan las condiciones económicas, la salud, la alimentación, el apoyo docente y la comunicación.

Se evidencia que durante casi toda la trayectoria educativa secundaria la estudiante enfrenta barreras educativas en una asignatura concreta debido a los escasos recursos educativos. No obstante, se visualiza que en el momento en que se brinda el apoyo correspondiente la barrera educativa se desvanece; lo que deja ver claramente que la limitación estaba planteada desde una carencia del ambiente.

IV.4. La importancia del contexto sociofamiliar

Una categoría teórica de importancia para el análisis es el contexto sociofamiliar. Este es uno de los factores principales del éxito académico de las personas con discapacidad interactuantes en la investigación. Esta categoría está conformada por 27 códigos, de los cuales 7 con mayor enraizamiento, se muestran en la Tabla 6:

TABLA 6. ENRAIZAMIENTO DEL CONTEXTO SOCIOFAMILIAR

CÓDIGOS	ENRAIZAMIENTO (# DE CITAS ASOCIADAS)
Familia como facilitadora	59
Madre como protagonista	39
Proceso de ajuste de la discapacidad	35
Papel del padre	13
Sobreprotección	12
Proyectos de vida	6
Recursos económicos limitados	5

Fuente: Elaboración propia a partir de la Unidad Hermenéutica de Atlas.ti 8.

Los códigos descritos anteriormente permiten identificar a la familia como facilitadora, ya que cuenta con 59 citas asociadas, donde se comprueba que el núcleo familiar ha estado presente en todas las trayectorias académicas de ambas personas participantes en el estudio, lo que se puede observar en el fragmento discursivo E4:15 en la Tabla 7:

TABLA 7. FRAGMENTOS DISCURSIVOS SOBRE
 EL CONTEXTO SOCIOFAMILIAR

UNIDADES DE OBSERVACIÓN	CITAS CASO 1 (HOMBRE)	CITAS CASO 2 (MUJER)
MADRE	«Lo empezamos a estimular muy temprano en la escuela de rehabilitación y le pedí al neurólogo que lo mandara a la escuela del hospital de niños, para detectar cualquier problema que tuviera y que me dieran cualquier ayuda que se le pudiera dar al niño» (E4:15)	«[...] la llevaba a terapias... terapias y terapias [...] porque no sabemos ni siquiera qué era, o sea no nos decían que era, si estaba enferma [...] simplemente vaya pa' allá, vaya pa' acá, llévela aquí, allá... un día se sienta, un día camina, y por último un señor nos dijo: llévensela para la casa, denle todo lo que puedan darle, ella no va a caminar va a ser como vegetal prácticamente ahí en la cama [...]» (E8:7)

UNIDADES DE OBSERVACIÓN	CITAS CASO 1 (HOMBRE)	CITAS CASO 2 (MUJER)
PERSONA CON DISCAPACIDAD	«[...] Yo sí siento que lo único es que nunca hubo un encausamiento, como que me fueran más exigentes, que me obligaran a estudiar o hacer ejercicio y por eso me fui extendiendo en los años sabáticos [...]» (E1:59).	«Hermana menor me apoya últimamente con algunas actividades que yo tengo que hacer de la u, escribir algo o pasar algo, pero yo le pago algo, yo le digo ‘¿Cuánto es?’ y le pago. [...] Y ella me coge la plata, pero si yo hago lo mismo con las mayores, ellas no toman el dinero [...], siempre tienen actitudes sobreprotectoras hacia mí» (E5:50).

Fuente: Elaboración propia a partir de la Unidad Hermenéutica de Atlas.ti 8.

Por ejemplo, algunos elemento clave son el apoyo económico (E5:21, 24) para el pago de los recursos educativos, eliminación de barreras de accesibilidad (E5:22), el fomento de la autonomía y la participación de grupos de hermanos y hermanas (E7:71 y E5:50).

A su vez, la naturalización de la condición de discapacidad se convierte en un elemento principal para que la familia sea facilitadora en el éxito académico debido a que no se centraliza tanto en su discapacidad, sino en los apoyos que requerían para desarrollarse en las diferentes etapas del ciclo vital (E5:16).

Otra característica de la familia como facilitadora es el empoderamiento de este grupo primario, el cual fue promovido por las instituciones involucradas en primaria y secundaria, por las asesorías y acompañamientos a las familias en los procesos de «integración»² (E5:30). Sin embargo, en el discurso del hombre con discapacidad (E1:59) se presenta un cuestionamiento hacia la actitud familiar, en el momento de continuar sus estudios universitarios y desarrollar estilos de vida saludables que beneficien su bienestar personal.

Otro código que se repite constantemente en el contexto sociofamiliar es el papel de las madres como protagonistas. Este se refiere a la participación de la madre en todos los procesos educativos por los que han transitado las personas con discapacidad interactuantes en la investigación.

Asimismo, dentro de la caracterización de la madre como protagonista, se identificaron ocho aspectos fundamentales, a saber: (1) apoyo económico y motivación al estudio (E1:30), (2) creer en la capacidad que tiene la persona con discapacidad (E4:9), (3) cuestionar el diagnóstico médico, (4) búsqueda de apoyo, (5) empoderamiento de las madres en reconocer la educación como derecho de sus hijos e hijas (E4:17), (6) promoción de la autonomía e independencia, (7) anhelos y deseos de las madres para que sus hijos e hijas sigan adelante (E4:41) y (8) el apoyo emocional (E5:53).

2. Es la posibilidad de acceder a entornos educativos menos restringidos, la integración se extiende a otras áreas y se empieza a hacer referencia a la «integración social» o «integración laboral».

Por otro lado, el código de proceso de ajuste a la discapacidad tiene 35 citas asociadas, vinculadas con las etapas de embotellamiento, con características de la existencia de una comunicación distante, deficiente y de relaciones conflictivas familiares.

Se visualiza una demanda constante de la madre por comprender la condición de la discapacidad de sus hijos e hijas, principalmente en los primeros años de vida (Guevara *et al.*, 2012). Dentro del proceso de ajuste a la discapacidad se identifican características de la fase de anhelo y búsqueda de la figura perdida en la cual se añora recuperar a ese «hijo esperado»; se niega la realidad; se duda del diagnóstico y pronóstico, y se inicia una búsqueda de diferentes especialistas para encontrar un diagnóstico de «normalidad», una esperanza (Soto *et al.*, 2015), reflejado en E8:7.

En los discursos de las madres existen algunas características de la fase del *shock*. Esta comienza en el momento de conocer el diagnóstico, donde se presenta como conmoción e incredulidad, negando el diagnóstico y el pronóstico (Soto *et al.*, 2015). Esta situación es expresada por E4:49. En el proceso de ajuste que han vivido las familias de las personas con discapacidad, se presenta el reconocimiento de «abandono» de hijos e hijas, por centralizarse en la condición de discapacidad, debido a las demandas de esta (E8:67).

La participación del grupo fraternal ha sido vital para el desarrollo personal y el alcance del éxito académico, ya que los y las hermanas mayores han estado presentes para brindar apoyo universitario a sus hermanos(as) con discapacidad en las diferentes rutas educativas, ya sea apoyos de traslados o económicos, entre otros, sin perder de vista el reconocimiento de conflictos familiares en las diferentes etapas del ciclo vital de cada grupo originario (E4:33).

En el proceso de ajuste a la discapacidad se presentan dos características sobresalientes, las cuales son el reconocimiento de barreras y el desconocimiento de los sentimientos de la persona con discapacidad. La primera está vinculada con la existencia de barreras actitudinales enfrentadas por las familias (E4:62), mientras que la segunda se evidencia a través de la carencia de espacios para que la persona con discapacidad exprese los sentimientos vinculados a su condición, por lo tanto, se intuye que estos grupos originarios aún están viviendo en alguna etapa del proceso de ajuste a la discapacidad (E4:59).

IV.5. Dinámica entre grupos de pares

De acuerdo con la Tabla 8, el código teórico de grupo de pares, se tiene una densidad de 15 citas asociadas a la característica de compañerismo, donde sobresale la comprensión de los colegas de la persona con discapacidad al reconocer las necesidades que genera su condición. Por ejemplo, el apoyo tanto para realizar actividades académicas como laborales; la importancia de personal de apoyo (asistente o facilitadores personales), y la accesibilidad de materiales, los cuales al final también llegan a ser accesibles para el resto del estudiantado. Situación que contribuye a que los y las estudiantes con discapacidad continúen su trayectoria académica en la educación superior.

TABLA 8. CÓDIGOS DE MAYOR DENSIDAD EN DINÁMICA
ENTRE GRUPOS DE PARES

CÓDIGO	ENRAIZAMIENTO
Compañerismo	15
Relaciones positivas entre grupos de pares	10
Escasa participación en actividades universitarias	7
Relaciones de amistad entre grupo de pares	6

Fuente: Elaboración propia a partir de la Unidad Hermenéutica de Atlas.ti 8.

En cuanto al compañerismo, sobresalen las siguientes características vinculadas con el éxito académico: (1) la complicidad en la realización de las tareas académicas, (2) el constante apoyo emocional y (3) visualizar las necesidades de accesibilidad física en el contexto de aula de su colega con discapacidad.

Dentro de esta dimensión se manifiestan las relaciones positivas en todas las labores vinculadas con los estudios universitarios. Sin embargo, se evidencia una tímida y escasa participación del estudiantado con discapacidad en distintas actividades universitarias.

Se identifica que las interacciones contextuales intervinientes en el éxito académico se encuentran mediatizadas por la caracterización endógena de las personas con discapacidad, la contextualización sociofamiliar, cuyas premisas teóricas oscilan entre el proceso de ajuste a la discapacidad, la familia como facilitadora y la madre como protagonista. Además, las dinámicas entre grupos de pares y la dimensionalidad de la accesibilidad, con sus respectivas barreras, son variables interdependientes del éxito académico.

IV.6. La accesibilidad y las barreras como dimensiones de análisis necesarias

Como parte del paradigma de la codificación propuesto por Strauss y Corbin (2002), particularmente en la codificación axial, se procede a constituir familias de códigos de acuerdo con las diferentes dimensiones de la accesibilidad (actitudinal, físicas, políticas, normas y procedimientos institucionales, curricular, servicios de apoyos, productos técnicos y tecnológicos) (Ramírez, 2011). Debido a la cantidad de códigos, se establecen categorías genéricas, con el fin de agrupar aquellas citas que se reiteran en los discursos, y que son protagonistas de cada dimensión, con el fin de constituir correlaciones contextuales.

La accesibilidad se compone de diferentes dimensiones, las cuales están íntimamente relacionadas. Para el presente análisis discursivo se procede a discutir las diversas áreas de manera separada con el objetivo de contar con una comprensión global de dicha dimensionalidad. No obstante, no se pueden perder de vista las correlaciones entre dimensiones y barreras de manera intra- e interdimensionalmente.

IV.6. Dimensión política, normas y procedimientos institucionales

Esta dimensión se refiere a aquellas acciones que las instituciones universitarias ejecutan para garantizar el derecho a la educación superior de las personas con discapacidad, ya sea mediante el establecimiento de becas o iniciativas institucionales que promuevan los servicios de apoyo y garantizan el ingreso, permanencia y finalización de los estudios universitarios. La conceptualización descrita anteriormente se origina de los fragmentos discursivos desarrollados por las personas interactuantes en la investigación.

En relación con esta dimensión, se agruparon distintos códigos en tres subcategorías, las cuales son el apoyo institucional, el reconocimiento de dichas políticas y la inversión universitaria en el ámbito de la discapacidad (E8:381). Al respecto:

[...] los apoyos que ella tiene de asistentes [...] Allá ella tiene que, solita ir con la asistente donde tenga que ir, [...] ella sola, [...] no podría desplazarse, porque ella llega, digamos, ella llega a la parada de buses y si la asistente no está ella tiene que quedarse ahí sentada esperando que la asistente llegue. (E8:381).

Además, en esta dimensión se pueden encontrar barreras como la falta de capacitación, la evasión de responsabilidades institucionales, de accesibilidad y el debilitamiento de las políticas públicas en discapacidad, cuyo resultado es la violación del derecho de la educación superior. Por lo tanto, se evidencia la existencia de contradicciones porque, así como se reconoce el avance en la educación y políticas institucionales, también hay limitaciones que podrían restringir la inclusión de personas con discapacidad en el contexto universitario. Por lo que se concluye que las instituciones de educación superior mantienen tensiones entre el avance y las barreras (E6:23). Lo anterior se refleja en el siguiente fragmento:

Estando en la universidad muchas personas consideran que pueden desertar por la situación de infraestructura como la falta de preparación inclusive de los mismos docentes para asimilar estos procesos. (E6:23).

IV.7. Dimensión actitudinal

Esta dimensión se refiere a los conceptos, conductas y actitudes que pueden o no discriminar a las personas con discapacidad. Dicho concepto está vinculado con los códigos originados en la codificación abierta, en los cuales se puede visualizar una correlación directa entre la concientización docente que lleva a un trato natural del estudiantado con discapacidad y consigo a una actitud positiva, situación que contribuye a que el estudiantado con dicha condición obtenga éxito académico en la universidad.

Dentro de los códigos sobresale la existencia de barreras actitudinales en las diferentes entidades y la falta de conocimientos vinculados con la discapacidad. Se cita en:

Una de las barreras es la barrera actitudinal, la actitud de algunos docentes y de alguna gente administrativa, de compañeros y compañeras no. (E5:47).

Dentro de la codificación surgen los apoyos, entre los cuales se encuentra con mayor fundamentación la apertura hacia la discapacidad mediante el apoyo docente (16), creación de iniciativas vinculadas con apoyos educativos (5) y disposición en brindar apoyo (1), situación que el estudiantado reconoce de vital importancia. Al respecto:

Consideró que la universidad ha abierto distintos mecanismos para abrirse a la accesibilidad y tiene inclusive un acuerdo, entonces se ha abierto mucho el tema, y hay inclusive líneas de investigación que han venido fortaleciendo escenarios, experiencias y conocimiento en el ámbito. (E6:72).

IV.8. Dimensión física

Dentro de esta dimensión sobresalen códigos con mayor densidad sobre la inversión y el reconocimiento de avance en accesibilidad física, los cuales se refieren al proceso de cambio e implementación de recursos económicos. No obstante, así como se presentan los avances surgen las barreras de accesibilidad en actividades culturales, deportivas y académicas como a continuación se cita:

[...] era una universidad llena de barreras, [...], pero con un montón de obstáculos para desplazarse para una persona con problemas motores [...] poco a poco han ido intentando solucionar y que además con la ley 7600 de por medio todas las edificaciones estaban obligadas a ser accesibles. Entonces han ido transformándose [...]. (E7:66).

El reconocimiento del avance realizado por las instituciones de educación superior destaca con mayor fundamentación los códigos del diseño universal y accesibilidad en el entorno cercano donde los docentes participantes de la investigación manifiestan contar con conocimientos teóricos y prácticos en ambas temáticas³. El estudiantado participante en la investigación refiere a la importancia de visibilizar y reconocer los códigos citados anteriormente. Por lo tanto, se puede deducir que la existencia del diseño universal en el entorno de la persona con discapacidad genera condiciones de autonomía e independencia que contribuyen a alcanzar éxito académico.

VI.9. Dimensión curricular

Se refiere a todos los tipos de apoyos educativos que buscan la flexibilización en los diversos currículos educativos con el objetivo de alcanzar la accesibilidad en estos entornos. Dentro de esta dimensión se encuentran atributos como reconocimiento de otras metodologías que visualicen la diversidad del estudiantado, la flexibilización de los sistemas educativos

3. Se refiere a que los ambientes y productos que se diseñen sean accesibles por muchas personas sin distinción de edad, género o habilidad (Jiménez, 2002 citado por Ramírez, 2011).

y la apertura de las diferentes entidades universitarias al reconocimiento de estrategias didácticas inclusivas, bajo el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)⁴. Al respecto:

[...] romper la distancia a partir de los medios y a partir de formas de tutoriales y de cómo construir materiales didácticos que nos acercaran más a los estudiantes y que les permitiera a ellos pues desarrollar todos sus procesos cognitivos y de formación. (E7:09).

IV.10. Dimensión servicios de apoyos y productos técnicos

Esta dimensión se caracteriza por los servicios universitarios que reconocen la accesibilidad en todas las áreas sustantivas de la universidad y facilita los apoyos tecnológicos que el estudiantado con discapacidad requiere para su desarrollo en el contexto de la educación superior.

La población interactuante en la investigación reconoce la importancia de los servicios de apoyo como eje fundamental de la accesibilidad debido a que identifican sus procedimientos y el actuar de estas unidades en el contexto universitario.

Las personas participantes reconocen algunos servicios de apoyo como las personas facilitadoras, el acceso a la información, los servicios institucionales específicos para personas con discapacidad, el apoyo para la movilización, la existencia de intérpretes, el material táctil, las evaluaciones orales, las asesorías y los apoyos emocionales que contribuyen a la permanencia del estudiantado con discapacidad en la universidad.

Otro código con mayor densidad son los servicios de apoyo específicamente de profesionales en psicología y trabajo social.

En relación con las barreras se observan opiniones encontradas. Por un lado, se reconoce la importancia de los servicios de apoyo y, por otro lado, el debilitamiento de estos servicios. Lo último refiere a las limitaciones del accionar de los servicios de apoyo, el escaso acompañamiento al personal docente, el debilitamiento del recurso humano y económico de los mismos, la falta de actualización y de evaluación y la poca proyección, se carece de divulgación versus al involucramiento docente, hay desconocimiento de solicitudes de apoyo, existe la necesidad de investigación e innovación en el área de servicios de apoyo y discapacidad, así como vinculaciones estratégicas con otras entidades interuniversitarias.

Con lo anterior, se afirma que los servicios de apoyo se han convertido en condiciones facilitadoras que contribuyen a alcanzar éxito académico de las personas estudiantes con discapacidad. No obstante, en relación con esta afirmación existen debates donde algunas posiciones se inclinan hacia la ineficiencia de los servicios de apoyo.

Dentro de los grupos que constituyen la dimensionalidad de la accesibilidad, se mantuvieron códigos como el reconocimiento de existencia de barreras; las limitaciones de la persona con discapacidad; el fracaso y la exclusión educativa en algún momento del proceso formativo; la existencia de obstáculos a lo largo de la trayectoria académica; la carencia de

4. El DUA es la creación de currículos accesibles que visualicen la diversidad de estudiantes dentro de las aulas.

apoyo económico, social y académico en la familia de la persona con discapacidad, particularmente de un padre; la falta de empoderamiento de la persona con discapacidad; la carencia de conocimiento de la persona con discapacidad acerca de sus derechos; la necesidad de cambio social tanto en la comunidad universitaria como en el tejido social, y la existencia de desempleo durante la carrera universitaria. Los códigos mencionados son condiciones presentes en las historias de éxito académico y que han limitado las trayectorias educativas de las mujeres en condición de discapacidad.

V. CONCLUSIONES

Al finalizar las interacciones se demuestra que el éxito académico está relacionado con los cuatro focos analíticos propuestos para el desarrollo del estudio.

En primer lugar, se evidencia que la caracterización endógena del hombre y la mujer con discapacidad son muy semejantes: ambos son determinados, tienen metas claras, son insistentes y transitan por caminos de rebeldía.

Un segundo elemento que configura el concepto de éxito académico es el que está vinculado con las metas, la actitud y la satisfacción personal, las demandas académicas, los apoyos familiares y la accesibilidad.

En tercer lugar, se destaca la importancia de la familia como facilitadora para alcanzar el éxito académico, la cual fue protagonista durante las distintas trayectorias educativas transitadas por las mujeres con discapacidad. Sin embargo, se reconocen manifestaciones de violencia por parte de la familia mediante la sobreprotección, lo cual significa una limitante para el ejercicio de la autonomía.

Se rescata que el apoyo familiar, desde la figura materna, contribuye al éxito académico de la persona con discapacidad a pesar de que muchas de estas madres han vivido situaciones de violencia, al igual que las mujeres en situación de discapacidad. Las madres continúan con el objetivo permanente de que la persona con discapacidad pueda salir adelante. Por ejemplo, una madre menciona que, en cuanto supo se da cuenta de la discapacidad de su hijo, y a pesar que en el momento de la noticia le dieron un diagnóstico y pronóstico desalentador, decide trabajar de manera impetuosa para poder obtener recursos económicos y que su hijo se desarrollara en las mejores condiciones según su percepción. Incluso una de las madres deseaba enviar a su hijo, hombre con discapacidad, al extranjero por la existencia de mejores condiciones de desarrollo que le procurasen, a su vez, mejores condiciones socioeconómicas a futuro.

Un cuarto factor presente en el éxito académico es el compañerismo y las relaciones positivas entre colegas, aunque se evidencia una escasa participación de las personas con discapacidad en las actividades formativas, culturales y recreativas realizadas en la comunidad universitaria.

Por lo tanto, es necesario comprender el éxito académico como aquella dinámica interactiva entre las características endógenas de las personas con discapacidad como la determinación, el deseo de superación, la autonomía, las metas claras y la posibilidad de acceder a la educación superior, en donde el estudiantado ingrese, permanezca y finalice los estudios universitarios.

Por lo que la forma de análisis utilizada en este trabajo permite identificar, extraer y analizar la importancia de las características endógenas, del apoyo familiar y docente y de la interacción con el grupo de pares, las cuales constituyen ámbitos de análisis para identificar los factores de éxito académico de la persona con discapacidad en la educación superior.

Con el análisis de los casos se demuestra que las mujeres en condición de discapacidad cuentan con mayores apoyos familiares y con cualidades que contribuyen al alcance del éxito académico con mayor solidez. Por ejemplo, el estudiante con discapacidad señala la necesidad de finalizar la licenciatura para desarrollarse profesionalmente y alcanzar proyectos personales como tener un negocio propio; en cambio, la mujer se encuentra finalizando sus estudios doctorales y desea acceder a puestos laborales que impliquen la toma de decisiones. Aunque la caracterización endógena de ambas personas es semejante, en la mujer se visualiza mayor necesidad de derribar barreras y continuar con sus metas establecidas. Por el contrario, el hombre toma sus decisiones y tiene una percepción de vida más pausada.

VI. REFERENCIAS

- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2012). *Diseño Universal para el Aprendizaje DUA*. Ministerio de Economía y Competitividad, España. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Alcántara, A. y Navarrete, Z. (2014) Inclusión, Equidad y Cohesión Social en las Políticas de Educación Superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 213-239. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14029405010.pdf>
- Arenas, M. (2015). Una mirada interseccional a la violencia contra las mujeres con diversidad funcional. *Oñati Socio-legal series*, 5(2), 367-388. <http://ssrn.com/abstract=2611006>
- Arvidsson, J., Widén, S., Staland, C. y Tideman, M. (2016). Post-school destination a study of women and men with intellectual disability and the gender-segregated Swedish labor market. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 13(3), 217-226. <https://doi.org/10.1111/jppi.12157>
- Cañete, M. (2016). *Algunas formas de violencia: mujer, conflicto y género*. Pressas Universitarias de Zaragoza.
- Cavalcante, A. (2018). Discriminación interseccional: concepto y consecuencias en la incidencia de violencia sexual contra mujeres con discapacidad. *Journal of Feminist, Gender and Women Studies*, 7, 15-25. <https://doi.org/10.15366/jfgws2018.7.002>
- Coller, X. (2005). *Estudio de casos*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Corona, A. (2015). *No estamos locas, sabemos lo que queremos: los procesos participativos de las mujeres con diversidad funcional física en Andalucía*. Universidad Pablo Olavide.
- Cruz, B. (2019). El mundo y los mundos de la discapacidad. *Revista Cuicuilco*, 26(75), 117-147. <http://www.scielo.org.mx/pdf/crca/v26n75/0185-1659-cuicui-26-75-117.pdf>
- Díaz, E. (2010). Ciudadanía, identidad y exclusión social de las personas con discapacidad. *Política y Sociedad*, 47(1), 115-136.
- Erten, O. (2011). Facing challenges: experiences of young women with disabilities attending a Canadian university. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 24(2), 101-114. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ943697.pdf>
- Fayez, S. e Ibrahim, A. (2017). Students with disabilities' satisfaction with their universities' services. *International Journal of Human Rights in Healthcare*, 10(4), 239-247. <https://doi.org/10.1108/IJHRH-11-2016-0021>

- Ferrante, C. (2009). Cuerpo, discapacidad y violencia simbólica: un acercamiento a la experiencia de la discapacidad motriz como relación de dominación encarnada. *Boletín Onteiken*, 8. <http://onteiken.com.ar/ver/boletin8/1-2.pdf>
- Ferres, E., Megías, J. y Expósito, F. (2013). Gender-based violence against women with visual and physical disabilities. *Psicothema*, 25(1), 67-72. <http://www.psicothema.com/pdf/4082.pdf>
- Galarza, E., Cobo, R. y Esquembre, M. (2016). Medios y violencia simbólica contra las mujeres. *Revista Latina de Comunicación Social*, 071, 818-832. <http://www.revistalatinacs.org/071/paper/1122/42es.html>
- Gomiz, M. (2015). *Violencia contra las mujeres con discapacidad*. Tesis doctoral. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:CiencPolSocMpgomiz/GOMIZ_PASCUAL_M_del_Pilar_Tesis.pdf
- Gomiz, M. (2016). La sexualidad y la maternidad como factores adicionales de discriminación (y violencia) en las mujeres con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*, 4(2), 123-142. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.04.02.07>
- Grandi, S y Gones, L. (2017). Experiência de visitantes com deficiência visual na sala de física do museu de ciências da universidade estadual de Maringá. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23(3), 423-428. doi:10.1590/s1413-65382317000300008
- Grandón, D. (2017). Terapia Ocupacional, discapacidad y género: la interseccionalidad como apertura hacia reflexiones pendientes. *Revista Ocupación Humana*, 17(2), 34-45. <https://doi.org/10.25214/25907816.170>
- Guevara, Y. y González, E. (2012). Las familias ante la discapacidad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(3), 1023-1050. <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2012/epi123m.pdf>
- Jiménez, R. (2002). *Las personas con discapacidad en la educación superior (Una propuesta para la diversidad y la igualdad)*. San José: Fundación Justicia y Género. <http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/PCDyEducSup.PDF>
- Novo, I., Muñoz, J. y Calvo, N. (2015) Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de persona con discapacidad: una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1), 155-171. https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v31n1/psico_evolutiva7.pdf
- Mays, J. (2007). Feminist disability theory: domestic violence against women with a disability. *Disability & Society*, 21(2), 147-158. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/09687590500498077> [9 de septiembre de 2020].
- Manjarrés, D., León, E., Martínez, R. y Gaitán, A. (2013). *Crianza y discapacidad: una visión desde las vivencias y relatos de las familias en varios lugares de Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional. http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3432/crianza_discapacidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Meseguer, M. y Mondejar, J. (2010). Violencia contra la mujer con discapacidad en Castilla-La Mancha. *Clm.economía*, 17, 299-313. http://www.clmeconomia.jccm.es/pdfclm/meseguer_clm17.pdf
- Molina, E. (2010). *Educación superior para estudiantes con discapacidad*. Universidad del Rosario, *Revista de Investigación*, (70), 95-115. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140385005.pdf>
- Moriña, A. y Melero, N. (2016). Redes de apoyo sociales y académicas de estudiantes con discapacidad que contribuyen a su inclusión en la enseñanza superior. *Revista Prisma Social*, 16, 32-59. <https://revistaprimasocial.es/article/view/1252/1316>
- Muñoz, C. y Silva, M. (2013). La Educación Superior Particular y la Distribución de Oportunidades Educativas en México. *Revista de la Educación Superior*, 2(166), 81-101. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v42n166/v42n166a4.pdf>
- Opini, B. (2012). Examining the motivations of women students with disabilities' participation in university education in Kenya. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 14(1), 74-91. <https://www.sjdr.se/articles/10.1080/15017419.2010.540853/>

- Orellana, N. (2011). Educación Superior y la pirámide: direcciones de desarrollo del sector no universitario en Argentina, Chile y Perú. *Calidad en la Educación*, 34, 43-72. <https://doi.org/10.31619/caledu.n34.127>
- Phukubje, J. y Ngoepe, M. (2017). Convenience and accessibility of library services to students with disabilities at the University of Limpopo in South Africa. *SAGE Journals*, 49(2), 180-190. <https://doi.org/10.1177/0961000616654959>
- Pié, A. y Riu, C. (2014). Violencia, mujer y diversidad funcional. La vulnerabilidad aumentada. *Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 58, 45-64. http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1083/AR_PieA_ViolenciamujerydiversidadfuncionalLavulnerabilidadaumentada_2014.pdf?sequence=1
- Ramírez, M. (2011). Las dimensiones de accesibilidad en la universidad de Costa Rica Sede Rodrigo Facio, un acercamiento desde las perspectivas de discapacidad y género. *Revista Reflexiones de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica*. http://www.reflexiones.fcs.ucr.ac.cr/images/edicion_90_2/05%20articulo%20marcela%20ramirez.pdf
- Ramírez, M. (2012). Facilitadores(as) personales en el ámbito de la discapacidad, una experiencia cercana. *Reflexiones*, 91(2), 51-60.
- Rodríguez, Y. (2013). Las mujeres con discapacidades físicas y sus derechos sexuales y reproductivos: implicaciones para las políticas públicas. *Análisis*, 14(1), 96-118. <https://revistas.upr.edu/index.php/analisis/article/view/13450>
- Rücker, S. y Beatriz, P. (2011). Rol de los progenitores en el acceso a la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 1(29), 157-169. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283322813009.pdf>
- Samudio, E. (2016). El acceso de las mujeres a la educación superior. La presencia femenina en la Universidad de Los Andes. *Procesos Históricos*, (29), 77-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20044209005>
- Serra, M. (2017). *Mujeres con discapacidad: sobre la discriminación y opresión interseccional*. Dykinson. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7161836>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Soto, M., Valdéz, L., Morales, D. y Bernal, N. (2015). Niveles de resiliencia, adaptación y duelo en padres de familia ante la discapacidad. *Revista Mexicana de Medicina Física y Rehabilitación*, 27(2), 40-43. <https://www.medigraphic.com/pdfs/fisica/mf-2015/mf152b.pdf>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Trotta, M., Lehtomäki, E. y Matoya, M. (2015). As capable as other students: Tanzanian women with disabilities in higher education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(2), 202-214. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.998178>
- Valencia, L. (2014). Breve historia de las personas con discapacidad. De la opresión a la lucha por sus derechos. <http://www.rebelion.org/docs/192745.pdf>
- Yin, R. (1994). Discovering the future of the case study. Method in evaluation research. *Evaluation practice*, 15(3), 283-290. DOI: <https://doi.org/10.1177/109821409401500309>
- Zhong, Y., Wang, J. y Nicholas, S. (2017). Gender, childhood, and adult socioeconomic inequalities in functional disability among Chinese older adults. *International Journal for Equity in Health*, 16. <https://doi.org/10.1186/s12939-017-0662-3>
- Zubillaga et al. (2013). Hacia un nuevo modelo de accesibilidad en las instituciones de Educación Superior. *Revista Española de Pedagogía*, (225), 245-262. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2013/05/255-04.pdf>

